

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉVALUATION DES ATTITUDES ET DES COMPORTEMENTS  
EN STAGE AU COLLÉGIAL

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
RAYMONDE GOSSELIN

JANVIER 2010



## UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

### Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

En tout premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de recherche, monsieur Gilles Raïche, qui, tout au long de ces cinq années, a toujours su être disponible pour répondre à mes questions et me conseiller dans des moments d'égarement pour guider mes pas dans la bonne direction. Ses qualités humaines et scientifiques, son encouragement et ses remarques ont contribué à l'aboutissement de ce mémoire. Sa patience et sa rigueur ont donné une bonne discipline à ma plume qui avait souvent tendance à glisser vers le romantisme.

En 2005, lors d'un stage en enseignement au département de Techniques d'hygiène dentaire du collège Édouard-Montpetit, j'avais posé une question à une enseignante sur une problématique que les enseignants vivaient en évaluation des apprentissages. Cette enseignante m'a répondu très spontanément « l'évaluation des attitudes en stage ». L'idée d'un projet de recherche a donc commencé à germer. Je te remercie, chère Lucie Fortier, pour ce projet qui a pris racine dans ma tête et dans mon cœur.

Si vous avez la chance de rencontrer madame Isabelle Laplante, du centre de documentation collégiale (CDC) au cégep André-Laurendeau, afin de la remercier pour la recherche documentaire qu'elle fait pour vous, elle vous répondra bien humblement qu'elle l'a faite avec plaisir et que cela faisait partie de son travail. Je tiens donc à la remercier chaleureusement pour son sourire contagieux ainsi que sa très grande efficacité. Son aide précieuse m'a grandement facilité les débuts de ma recherche documentaire dans le réseau collégial pour entreprendre la recension des écrits.

Une mention toute particulière aux enseignantes de Techniques d'hygiène dentaire du cégep de St-Hyacinthe qui m'ont toujours supporté, avec sourire et patience, dans mes nombreuses expérimentations pour évaluer de façon formative les attitudes en stages à l'aide de grilles d'observation. Je les remercie aussi très chaleureusement de m'avoir laissé, à la session d'hiver 2008, un horaire qui me permettait d'être à temps plein en clinique avec les stagiaires.

Ne pas avoir eu de préparations de cours à planifier m'a laissé plus de disponibilité pour la distribution et la collecte des questionnaires dans les collèges. Je n'oublierai jamais leur générosité et leur ouverture d'esprit à l'avancement de la recherche sur l'évaluation des attitudes.

Je souhaite exprimer mes remerciements aux consultants experts qui ont accepté généreusement de prévalider mon questionnaire et mes plus vifs remerciements aux enseignants qui ont bien voulu adhérer à l'étape importante de la validation du questionnaire.

Un remerciement bien spécial à la direction des études des collèges ainsi que tous les coordonnateurs des départements de programmes techniques de la santé qui m'ont donné la chance de faire cette recherche avec les enseignants de leur équipe. Des remerciements bien particuliers pour tous les enseignants qui ont consenti, en si grand nombre, à répondre au questionnaire.

J'exprime mes sincères remerciements au cégep de Saint-Hyacinthe pour son soutien financier dans la reprographie des centaines de questionnaires distribués dans les cégeps pour ma recherche. Je tiens aussi à adresser mes plus vifs remerciements au collège Édouard-Montpetit pour la reprographie du mémoire qui sera envoyé à tous les départements participants à la recherche afin de les remercier d'avoir accepté si généreusement de répondre au questionnaire.

Un remerciement tout particulier à madame Francine Létourneau, technicienne en administration au collège Édouard-Montpetit, pour sa générosité et sa très grande patience pour mes formations « Word 101 » comme nous nous amusons à appeler les nombreux moments passés dans son bureau. Enfin, pour la première fois depuis mon retour sur les bancs d'école en janvier 2001, j'ai appris à faire une table des matières automatique et une bonne pagination avec tous les « sauts de page » et « sauts de section » aux bons endroits! Francine, t'avoir connu avant m'aurait évité de perdre des journées à faire la mise en page de mon questionnaire de recherche! Maintenant, je saurai mettre tes bons conseils en pratique pour la mise en page de mes prochains travaux faits au doctorat!

Merci à mesdames Julie Lyne Leroux, professeure à la faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke et à France Côté, enseignante en Techniques de réadaptation physique du collège Marie-Victorin pour être des sources d'inspiration en évaluation des apprentissages. Sincères remerciements pour votre générosité à partager votre temps précieux pour répondre à mes questions sur l'évaluation des compétences, sujet qui nous passionne toutes les trois. Mille mercis France, pour cette idée qui a commencé à prendre forme suite à la présentation de ton atelier au colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) en juin 2009. L'analyse que tu as faite autour de l'évaluation des attitudes m'a permis d'entrevoir une piste de recherche se dessiner à l'aube de mes études au doctorat. Julie Lyne, je te remercie à l'avance pour les prochaines années, car je sais que tu seras toujours à mes côtés pour m'encourager dans mes études au troisième cycle.

Enfin, je ne saurais passer sous silence la très grande patience de ma famille et de mes amis qui ont su accepter mes silences et mes absences. Je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à Denis, mon mari, et mes deux filles, Véronique et Catherine, pour leur soutien constant et surtout pour leur compréhension sans limites. Leur confiance envers moi et leur encouragement qu'ils ont toujours su me donner m'ont permis de réaliser des études à la maîtrise à temps partiel et cette recherche n'aurait pu prendre forme sans l'extraordinaire collaboration de ma famille. Il n'a sûrement pas été facile pour ma famille de voir se transformer une épouse, qui veillait au foyer, et une mère qui était toujours disponible pour ses enfants en une chercheuse qui disparaissait dans le sous-sol de la maison pour s'y enfermer dans le bureau. Je ne les remercierai jamais assez d'avoir respecté mes choix et de m'avoir donné des ailes pour vivre mes rêves.

## TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX .....	ix
RÉSUMÉ.....	xi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE .....	6
1.1 Contexte de formation en milieu de stage .....	6
1.2 Les difficultés en stage .....	7
1.2.1 La diversité.....	7
1.2.2 La supervision .....	7
1.2.3 Conflit de rôle : aidant et évaluateur .....	8
1.3 Difficultés reliées à l'évaluation en stage.....	8
1.3.1 L'évaluation des compétences .....	9
1.3.2 L'observation en stage .....	10
1.3.3 Préparation des enseignants face à l'évaluation en stage.....	11
1.3.4 Le manque d'instruments de mesure.....	12
1.4 Difficultés reliées à l'évaluation des attitudes .....	13
1.5 Difficultés reliées à l'enseignement des attitudes.....	13
1.6 Difficultés reliées à la terminologie.....	14
1.7 La question générale de recherche.....	15

## CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS .....	16
2.1 Les stages.....	16
2.1.1 Définition .....	16
2.1.2 Objectifs des stages .....	18
2.1.3 Types de stages.....	21
2.1.4 Phases d'un stage .....	23
2.1.5 Les différents intervenants .....	24
2.2 La supervision .....	25
2.2.1 Buts de la supervision .....	26
2.2.2 Rôle du superviseur.....	26
2.3 L'évaluation en stage.....	27
2.3.1 Définition du concept de compétence .....	28
2.3.2 L'évaluation des compétences .....	30
2.3.3 Les enseignants et l'évaluation .....	31
2.4 L'observation en stage.....	33
2.4.1 Définition .....	33
2.4.2 Les formes d'observation.....	34
2.4.3 Les instruments pour l'observation .....	36
2.4.4 Types d'erreurs .....	42
2.5 L'évaluation des attitudes en stage.....	44
2.5.1 Terminologie.....	44
2.5.2 L'observation des comportements .....	48
2.5.3 Le manque d'instruments de mesure.....	49
2.6 Objectifs spécifiques de recherche .....	50



## CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE .....	51
3.1 Aperçu général de la méthodologie .....	51
3.2 Population.....	52
3.3 Instrumentation.....	54
3.3.1 Élaboration du questionnaire.....	54
3.3.2 Validation et mise en forme du questionnaire.....	55
3.3.3 Prévalidation .....	55
3.3.4 Validation.....	56
3.4 Déroulement .....	56
3.5 Considérations éthiques.....	59
3.6 Méthode d'analyse des résultats .....	60

## CHAPITRE IV

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE.....	61
4.1 Taux de participation à la recherche.....	61
4.2 Caractéristiques des participants .....	62
4.3 Évaluation des attitudes en stage au collégial.....	68
4.4 Évaluation des comportements en stage au collégial .....	70
4.5 L'analyse factorielle .....	77
4.5.1 Les étapes de l'analyse factorielle.....	77
4.5.2 Création d'une matrice de corrélations et vérification de l'adéquation de sa distribution d'échantillonnage.....	78
4.5.3 Extraction des facteurs .....	79
4.5.4 Rotation des facteurs .....	79
4.5.6 Interprétation .....	79

4.6	L'analyse factorielle pour les variables d'attitudes .....	80
4.6.1	Nombre de facteurs à retenir à l'échelle des attitudes qui devraient être évaluées en stage.....	80
4.6.2	L'analyse de la communauté initiale associée à chacune des variables.....	81
4.6.3	Extraction et rotation des facteurs.....	82
4.6.4	Corrélation entre les facteurs.....	83
4.7	Analyse factorielle pour les variables de comportements .....	84
4.7.1	Nombre de facteurs à retenir à l'échelle des comportements qui devraient être évalués en stage.....	84
4.7.2	L'analyse de la communauté initiale associée à chacune des variables.....	86
4.7.3	Extraction et rotation des facteurs.....	88
4.7.4	Corrélation entre les facteurs.....	98
CHAPITRE V		
	DISCUSSION .....	100
5.1	Les attitudes qui devraient être évaluées en stage .....	100
5.2	Comparaison avec une analyse factorielle dans une recherche antérieure .....	105
5.2.1	Recherche de Howe et Ménard .....	105
5.3	Comparaison avec les attitudes retenues dans les recherches antérieures .....	106
5.3.1	Recherche de Delisle et Cantin .....	106
5.3.2	Recherche de Grisé et Trottier .....	118
5.4	Limite de cette recherche.....	132
5.4.1	Limite des analyses factorielles.....	132
	CONCLUSION .....	134

APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE POUR LA PRÉVALIDATION .....	139
APPENDICE B	
LETTRES SOLLICITANT LA PARTICIPATION À LA RECHERCHE.....	154
APPENDICE C	
QUESTIONNAIRE VALIDÉ DISTRIBUÉ AUX ENSEIGNANTS .....	157
APPENDICE D	
LETTRES DE REMERCIEMENTS .....	171
RÉFÉRENCES .....	174

## LISTE DES TABLEAUX

### Tableau

3.1	Liste des cégeps et des programmes techniques de la santé de la région de selon la Fédération des cégeps, qui ont été sollicités pour la recherche .....53
3.2	Liste des cégeps, des programmes techniques de la santé de la région de Montréal ainsi que le nombre d'enseignants dans chacun des programmes, à la session d'hiver 2008. ....58
4.1	Liste des cégeps, des programmes techniques de la santé de la région de Montréal, le nombre d'enseignants sollicités dans chacun des programmes ainsi que le taux de participation.....63
4.2	Pourcentage, pour la question #91, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur le sexe des répondants. ....64
4.3	Pourcentage, pour la question #92, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur l'âge des enseignants qui ont participé à la recherche. ....64
4.4	Pourcentage, pour la question #90, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur le statut d'emploi des enseignants qui ont participé à la recherche. ....65
4.5	Pourcentage, pour la question #93, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur les années d'expérience, des participants, dans l'enseignement au collégial. ....65
4.6	Pourcentage, pour la question #1, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur le niveau de scolarité complété des enseignants au collégial.....66
4.7	Pourcentage, pour la question #2, de la fréquence relative, calculée en incluant les données manquantes sur le nombre de cours suivi(s), par les enseignants, portant sur l'évaluation des apprentissages pendant leur formation disciplinaire.....67
4.8	Pourcentage, pour la question #3, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur le nombre de cours suivi(s), par les enseignants, portant sur l'évaluation des attitudes pendant leur formation disciplinaire. ....67
4.9	Pourcentage, pour la question #4, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur le nombre de journée(s) de perfectionnement suivie(s), par les enseignants, portant sur l'évaluation des attitudes.....68

4.10	Pourcentage, pour les questions #5 à #28, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes pour les attitudes qui devraient être évaluées en stage.....	69
4.11	Pourcentage, pour les questions #29 à #87, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes pour les comportements qui devraient être évalués en stage.....	71
4.12	Vérification de l'adéquation de la distribution d'échantillonnage de la matrice de corrélation pour les variables d'attitudes.....	78
4.13	Valeurs propres associées à chacune des composantes principales (attitudes).....	80
4.14	Communauté associée à chacune des variables d'attitudes qui devraient être évaluées en stage.....	81
4.15	Structure factorielle des variables d'attitudes qui devraient être évaluées en stage (4 facteurs, rotation oblique par la méthode Promax).....	83
4.16	Corrélations de Pearson entre les facteurs expliquant les variables d'attitudes qui devraient être évaluées en stage.....	84
4.17	Valeurs propres associées à chacune des composantes principales (comportements) .....	85
4.18	Communauté associée à chacune des variables de comportements qui devraient être évalués en stage.....	87
4.19	Structure factorielle, après rotation de type Promax, des variables de comportements qui devraient être évalués en stage .....	90
4.20	Structure factorielle, après rotation de type Oblimin, des variables de comportements qui devraient être évalués en stage .....	95
4.21	Corrélations de Pearson, après rotation de type Oblimin, entre les facteurs expliquant les variables de comportements qui devraient être évalués en stage....	99
5.1	Les 10 attitudes, déterminées par l'analyse factorielle, regroupant les comportements qui y sont associés .....	101
5.2	Les compétences professionnelles et les indicateurs identifiés par Delisle et Cantin (1994) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche .....	109
5.3	Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche .....	120

## RÉSUMÉ

En stage, l'évaluation des attitudes est une source de préoccupation et cause de nombreux désagréments pour plusieurs enseignants, car ils se sentent démunis face à la non-disponibilité d'outils pour les évaluer. Il est aussi difficile pour les enseignants d'identifier des attitudes et de les décrire spontanément. Comment décrire une attitude? Combien de gestes et de comportements nous permettraient-ils d'inférer cette attitude? Sur quelle base s'appuyer pour élaborer un instrument de mesure, si nous ne savons pas quelles sont les attitudes à évaluer? Afin de répondre à cette question, notre projet de recherche a ainsi visé l'atteinte de deux objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier les attitudes à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients;
2. Identifier, en lien avec chacune de ces attitudes, les comportements à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients.

Un questionnaire a été distribué, au printemps 2008, auprès de 505 enseignants de 23 départements techniques de santé avec stages clients dans 12 cégeps de Montréal et de sa région. La collecte des questionnaires s'est ensuite déroulée en mai et juin 2008. Notre taux de participation à cette recherche a été de 48,9 %, soit 247 des 505 enseignants sollicités ont accepté généreusement de répondre à notre questionnaire.

Les résultats obtenus nous ont permis de démontrer l'atteinte de nos deux objectifs. La très grande majorité des enseignants sont « très en accord » et « en accord » pour évaluer les 24 attitudes et les 59 comportements qui y sont associés. De plus, l'analyse factorielle nous a aussi permis d'assembler les 24 attitudes, qui semblaient mesurer la même chose, et de les regrouper sous 10 facteurs.

Nous souhaitons que les résultats de cette recherche puissent être utilisés, dans des recherches futures, pour l'élaboration d'un outil d'observation pour l'évaluation des attitudes en stage.

Mots-clés : attitudes, collégial, comportements, évaluation, stage.

## INTRODUCTION

La grande aventure québécoise des cégeps débute en 1960, lorsque le Parti libéral de Jean Lesage annonce la création d'une commission d'enquête sur l'éducation : la Commission Parent. En juin 1961, La Grande Charte de l'éducation est adoptée pour démocratiser le système d'éducation sur les plans économiques et géographiques. La réforme scolaire, au Québec, est lancée. Le premier volume du rapport Parent est déposé dès 1963 et, parmi les recommandations visant la rationalisation et la modernisation du système d'éducation, il est proposé de créer un ministère de l'Éducation. La proposition devient réalité en 1964 et M. Paul Gérin-Lajoie est nommé nouveau ministre de l'Éducation. Afin de réaliser un des objectifs de la Commission Parent, « un institut » qui ferait le pont entre le secondaire et l'université est recommandé : le cégep est né (Associations étudiantes de la région de Montréal, 2004, p. 6-7 ; Lenoir, 2005, p. 643-644; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 3; Rocher, 2004, p. 18;).

En août 1967, les cinq premiers cégeps ouvrent leurs portes. Ce système d'éducation québécois est unique au monde et se distingue des autres modèles d'éducation en Amérique du Nord. Rocher (2004, p. 18-19), un des membres de la Commission Parent, explique les raisons de leur conviction de créer le cégep. Lors des visites, que les membres de la Commission ont faites dans le reste du Canada et aux États-Unis, ils ont constaté que le passage du « high school » à l'université était un passage difficile et reconnu comme étant laborieux. Lorsque les membres de la Commission Parent posaient la question à certaines personnes s'il devait y avoir un niveau intermédiaire entre le « high school » et l'université, ces personnes répondaient affirmativement sans savoir comment s'y prendre pour créer ce niveau intermédiaire. Cela a donc été le moment d'innover dans cette grande réforme du système québécois et de créer un niveau intermédiaire entre le secondaire et l'université. Le cégep, modèle québécois, est donc devenu le pont entre le secondaire et l'université permettant une plus grande accessibilité aux études supérieures dans toutes les régions du

Québec (Associations étudiantes de la région de Montréal, 2004, p. 6-7 ; Lenoir, 2005, p. 643-644; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005, p. 3; Rocher, 2004, p. 18;). En 1992, une commission parlementaire procède à une vaste consultation dans le monde de l'éducation. Plusieurs cibles stratégiques ont émergé de cette consultation, dont une révision de tous les programmes d'études collégiales selon « l'approche programme » et « l'approche par compétences » pour obtenir des programmes d'études cohérents, exigeants et adaptés aux besoins. L'approche par compétences se caractérise, entre autres, par des objectifs formulés en fonction de compétences (habiletés, connaissances, attitudes et comportements) que l'élève doit atteindre, des activités d'apprentissages qui serviront à assurer l'atteinte de ces compétences et une confirmation de la maîtrise de la compétence par l'élève (Ministère de l'Éducation du Québec, 2000, p. 2).

L'approche par compétences n'est pas une idée récente, car aux États-Unis, à la fin des années 1970, la notion de compétences minimales existait déjà dans les programmes d'études secondaires. Au Québec, le principe de programmes par compétences a d'abord été défini en formation professionnelle et cette approche a ensuite été adaptée pour redéfinir le curriculum dans les collèges (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005, p. 32; Laurier, 2003, p. 60). Des standards de compétences, avec un accent mis sur le savoir-faire, avaient été établis et devaient être atteints, par les élèves, à la fin de leurs études secondaires (Laurier, Tousignant et Morissette, 2005, p. 32; Laurier, 2003, p. 31).

Dans les programmes techniques au collégial, l'approche par compétences consiste à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'une profession. L'analyse de la situation de travail (AST) constitue donc l'une des étapes importantes pour définir ces compétences lors du processus d'élaboration de programmes d'études techniques. Ce processus implique une équipe chargée de l'élaboration des programmes d'études associée à des personnes exerçant et encadrant de près le métier ou la profession considéré. L'AST est donc une consultation, menée auprès de personnes du monde du travail, ayant pour objet de faire le portrait le plus complet possible de l'exercice d'un métier ou d'une profession. L'AST permettra ainsi de décrire les éléments de la situation de travail les plus utiles à détermination et à la précision des compétences nécessaires à l'exercice de ce métier ou de cette profession : rôles, tâches,



responsabilités, exigences particulières (le besoin de clients), habiletés, attitudes, comportements généraux, etc. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p. 1-6).

En formation technique, les compétences se définissent comme un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail à l'aide d'un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés, perceptions, attitudes, etc.). Les compétences sont de deux types, particulières ou générales. Les compétences particulières sont directement liées à l'exécution des tâches en contexte de travail et à rendre la personne efficace dans l'exercice d'une profession. Les compétences générales correspondent à des activités plus vastes, au-delà des tâches, mais qui contribuent à l'exécution de ces tâches. L'AST permet de faire ressortir l'information afin de cerner les tâches qui doivent faire l'objet de compétences particulières : caractéristiques des tâches professionnelles, aspects significatifs de la profession, principales et responsabilités de la personne. Il est nécessaire de faire une analyse de l'ensemble des données du rapport d'AST afin de définir les compétences générales qui correspondront aux activités de travail ou de vie professionnelle autour des tâches, telles : observer, analyser et évaluer des situations; poser des gestes professionnels; résoudre des problèmes; concevoir et créer; prendre des décisions; prévenir des situations; etc. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2004, p. 10-15).

Dans un document du ministère de l'Éducation du Québec (2002, p. 5), il est écrit que pour favoriser ses apprentissages, l'élève<sup>1</sup> doit être actif dans des situations qui représentent un défi réel pour lui. Dans les programmes techniques de la santé, l'AST indique « une demande de clients » comme étant une des consignes particulières pour la réalisation de certaines tâches amenant ainsi l'élève à se retrouver en stages (Ministère de l'Éducation du Québec, 2002, p. 37).

Le stage permet à l'élève de relever un défi en s'initiant à l'exercice de sa future profession et en acquérant les habiletés et les techniques exigées par cette profession (Ministère de l'Éducation du Québec, Direction Générale de l'Enseignement Collégial, 1979, p. 3). Au coeur de la formation professionnelle de plusieurs programmes collégiaux, le stage permet à

---

<sup>1</sup> Dans ce document, le masculin est utilisé dans le seul but d'alléger le texte

l'élève de compléter de façon pratique l'enseignement théorique qu'il reçoit pendant sa formation professionnelle.

Le stage est une période de temps allouée à l'intérieur d'un programme de formation et durant laquelle un élève se retrouve dans un milieu réel de travail. Cette période de formation amène l'élève à relever des défis qui lui permettront de faire face à la réalité de sa profession et de faciliter sa transition du collège au marché du travail. Il devra surtout être capable de démontrer son savoir, son savoir-faire, ainsi que son savoir-être; habiletés qui font partie des compétences à atteindre à la fin de sa formation. Afin de vérifier si l'élève a atteint et intégré les compétences complexes attendues à la fin de sa formation, il devra pouvoir les réaliser dans des situations concrètes (Raïche, 1995, p. 136). Pour s'assurer que les étudiants auront développé et acquis les compétences exigées du milieu professionnel, ils seront donc évalués, de façon formative, pendant le stage et de façon sommative au terme du stage.

Fortin (1984, p. 16 et 29) indique que les enseignants, superviseurs des stages, ont la responsabilité de porter un jugement équitable pour tous leurs étudiants lors de ces situations d'apprentissage qui peuvent être harmonieuses ou non, dépendamment du superviseur qui y intervient. Selon cette auteure, la formation professionnelle a pour but de donner et de modifier des modes de penser et d'agir, ainsi que de donner et de modifier des attitudes chez les élèves, des futurs professionnels.

Pour Delisle et Cantin (1994, p. 9), l'identification des manifestations d'une attitude implique un exercice très difficile, car il est presque impossible de les décrire spontanément et d'identifier les comportements en lien avec ces attitudes. Il est aussi important pour Grisé et Trottier (2002, p. 120-121) que la formulation des comportements soit claire, précise et univoque afin que ces comportements représentent le mieux l'attitude recherchée.

Comment les enseignants peuvent-ils évaluer des attitudes en stage? Comment recueillir des informations sur les attitudes, les interpréter afin de prendre les meilleures décisions? Le présent document a pour but de proposer aux enseignants du collégial un procédé d'évaluation des attitudes en stage.

Nous avons organisé la présentation de ce travail en cinq chapitres. Au premier chapitre, nous exposons, dans la problématique, le contexte de formation en milieu de stage, les difficultés en stage, les difficultés reliées à l'évaluation en stage, les difficultés reliées à l'évaluation ainsi que les difficultés reliées à la terminologie autour des termes tels que : *attitude, savoir-être, habileté socioaffective, clinicien et superviseur*. La question générale de recherche y sera aussi posée.

Le second chapitre nous offre une recension des écrits concernant le stage, la supervision et les apprentissages réalisés en stage; l'évaluation en stage et l'observation directe; les problèmes terminologiques; les instruments utilisés pour l'évaluation les attitudes et les comportements observables ainsi que la question générale de recherche. Cette recension des écrits permettra ainsi de formuler les objectifs spécifiques de cette recherche.

Le troisième chapitre décrit la méthodologie qui a été appliquée pour accomplir cette recherche. Nous y trouvons les caractéristiques de l'échantillonnage, de la collecte des données et du traitement des résultats.

Les résultats de la collecte des données seront présentés au quatrième chapitre pour être ensuite analysés au cinquième chapitre. Nous y retrouverons aussi, dans le chapitre cinq, nos recommandations suite à cette analyse.

La conclusion de ce travail nous permettra de faire la synthèse de la recherche et de proposer quelques pistes de recherche ultérieures.

## CHAPITRE I

### PROBLÉMATIQUE

#### 1.1 Contexte de formation en milieu de stage

Le Ministère de l'Éducation (1979, p. 2-3) définissait dans son document *Politique de stages* que la formation professionnelle de niveau collégial, avait pour objectif de permettre à un élève d'occuper un emploi à la fin de ses études scolaires. En poursuivant une formation suffisamment poussée, en s'initiant à l'exercice d'une profession et en devenant plus autonome, l'élève pourra acquérir, pour le besoin de ses futures fonctions, les habiletés manuelles et les techniques pratiquées et exigées dans sa profession. L'élève pourra aussi développer des aptitudes intellectuelles qui le rendront plus apte à faire des choix entre des méthodes, des procédés ou des moyens habituellement utilisés dans la profession à laquelle il se destine. Si le milieu collégial ne peut lui fournir un environnement, une clientèle ou un équipement particulièrement coûteux, le stage est alors envisagé. Le stage, qui complète la formation amorcée au collège, permettra à l'élève d'atteindre les objectifs de formation du programme. Lorsque la présence d'un patient ou d'un client est essentielle à la formation clinique des élèves, le stage devient obligatoire afin de lui permettre d'effectuer différentes opérations exigées dans l'exercice de sa profession.

Le stage, qui peut être fait au collège ou à l'extérieur de l'établissement scolaire, est donc une période de formation pendant laquelle l'élève acquiert graduellement des habiletés cliniques exigées dans sa future profession. L'élève, qui est qualifié de « stagiaire », est donc initié à la réalité de la vie professionnelle en posant des gestes propres à la profession et en vivant des expériences concrètes. Les stagiaires évoluent dans ce milieu sous la supervision d'un professionnel (un superviseur de stage ou un enseignant dans plusieurs programmes

techniques de la santé) qui les accueille, les soutient en les guidant vers une expérience réelle d'apprentissage.

## 1.2 Les difficultés en stage

Le stage, modalité d'apprentissage qui permet à l'élève d'atteindre certains objectifs de son programme de formation tout en intégrant, en situation réelle, des connaissances et des habiletés acquises pendant la formation, ne se fait pas sans heurt. Nous présentons les différentes difficultés qui y sont rencontrées.

### 1.2.1 La diversité

Trottier (1990, p. 11) explique que la diversité, qui est une des caractéristiques des stages, peut être une source de richesse ou de difficultés. L'élève a la chance d'acquérir des connaissances dans son milieu de stage, mais, par contre, il lui faudra jongler avec la diversité rencontrée pendant celui-ci. L'élève devra composer avec la diversité au niveau des objectifs et de l'harmonisation des différents stages, la diversité des milieux de stage ainsi que les différentes caractéristiques de la clientèle croisée pendant les stages. Trottier souligne que le grand nombre d'intervenants (les responsables du milieu de stage, les superviseurs de stage, les enseignants, etc.) qui tournent autour de l'élève sont d'autres sources de difficultés. Exemples : Ces différents intervenants ne sont pas toujours sur la même longueur d'onde au niveau de l'évaluation des apprentissages et certains intervenants utilisent des grilles d'évaluation tandis que d'autres « discutent » de la situation vécue en stage (Trottier, 1990, p. 11-12).

### 1.2.2 La supervision

Pendant et à la fin des stages, les différents superviseurs de stage jouent aussi le rôle d'évaluateur et doivent déterminer si les élèves possèdent ou non les compétences requises pour exercer la profession à laquelle ils se destinent (Delisle et Cantin, 1994, p. 5). Pelpel (1989, p. 180-181) décrit le stage comme étant une expérience vécue avec une dimension

affective accompagnée d'événements imprévisibles où chaque stagiaire rencontre des conditions particulières ainsi que des personnalités différentes. L'évaluation en devient donc plus complexe. Selon Trottier (1990, p. 12), il est difficile de mettre tous ces intervenants sur la même longueur d'onde pour l'évaluation en stage.

Acheson et Gall (2003, p. 7) décrivent les pièges de la supervision. Nous y retrouvons une réaction défensive puisque la supervision est perçue comme une situation très désagréable à vivre où il y a très peu de place à l'interaction entre le superviseur et le supervisé. Selon ces auteurs, ce comportement hostile face à la supervision deviendrait moindre si la supervision répondait aux besoins et aux attentes des supervisés (Acheson et Gall, 2003, p. 7).

### 1.2.3 Conflit de rôle : aidant et évaluateur

Pharand (1992, p. 19) indique que l'enseignant en laboratoire-clinique a comme tâches d'aider l'élève ainsi que de l'évaluer. L'enseignant partage donc deux rôles, celui de superviseur et celui d'évaluateur, mais comment peut-il concilier les deux? Le problème est repris par Armitage et Rees (1988, p. 101-103) qui définissent aussi ces deux aspects distinctifs du rôle de l'enseignant « aidant et évaluateur », mais selon ces auteures, il est possible de produire de cette imbrication une juste évaluation de l'élève. Pharand (1992, p. 20) voit un problème lorsqu'un enseignant accorde une trop grande importance à l'évaluation et risque ainsi de négliger les autres dimensions de son enseignement et retarder le développement professionnel de ses élèves.

### 1.3 Difficultés reliées à l'évaluation en stage

Les enseignants ont toujours fait face à des défis lors de l'évaluation des apprentissages en stage. L'enseignant évaluateur, qui est souvent seul avec l'élève évalué, se préoccupe de l'impartialité de l'évaluation en stage. Ce geste d'évaluer est éphémère et laisse peu de traces, surtout lorsqu'il s'agit d'évaluer un processus ou une attitude. Le jugement d'un enseignant, face à ce qui est prioritaire ou inacceptable pour lui, peut être alors altéré par son système de valeurs (Houle, Ménard et Howe, 1998, p. 10).

De nombreux écrits ont su faire ressortir plusieurs aspects de l'évaluation en stage, particulièrement les difficultés que rencontrent les enseignants lors de l'utilisation des instruments d'évaluation et les comportements des utilisateurs au moment de l'évaluation. Ces aspects touchent les problèmes de l'objectivité, le conflit de rôle, l'évaluation des attitudes et les pressions exercées par les élèves sur l'enseignant. L'évaluation pose encore des difficultés, non seulement au Québec, mais partout ailleurs dans le monde où se fait de l'évaluation en stage. Les enseignants vivent des difficultés face à l'évaluation des apprentissages, sans pouvoir les expliquer. Dans un contexte québécois, ces difficultés se situent au niveau de la préparation des enseignants face à l'évaluation clinique, de la problématique autour la subjectivité et l'objectivité, de la difficulté à communiquer la décision ainsi que le contenu de l'évaluation (Pharand, 1992, p. 8-10).

### 1.3.1 L'évaluation des compétences

L'évaluation du savoir théorique, du savoir-faire et du savoir-être en formation pratique pose un problème. Il est nécessaire que les résultats d'une telle évaluation aient une valeur significative et il importe de pouvoir vérifier les divers degrés d'acquisition de ces savoirs (Perreault, 1987, p.2). L'évaluation demeure une source de préoccupation et cause de nombreux désagréments pour plusieurs enseignants. Les enseignants font aussi face à la difficulté d'évaluer le plus justement possible (Grisé et Trottier, 2002, p. 66).

Les enseignants doivent recourir à tous les moyens et à tous les instruments imaginables pour réduire le degré d'incertitude lors de l'évaluation des compétences. Les compétences étant des savoir-agir complexes dont les frontières sont floues, les enseignants vivent une contrainte en basant leurs évaluations sur des interprétations, des estimations, des approximations et à l'occasion sur des hypothèses vraisemblables (Tardif, 2006, p. 120). L'évaluation des compétences pose donc d'importants défis aux enseignants, car ils ne se sentent pas outillés pour en faire une évaluation juste et équitable. Un questionnement et une tension émergent du concept de compétence dans la recherche d'une adéquation **entre** la compétence et les pratiques d'évaluation déjà mises en œuvre dans les situations d'apprentissage en classe, en laboratoire, en clinique et en stage (Leroux, 2007, p. 217).

### 1.3.2 L'observation en stage

En plus de superviser, d'enseigner et d'évaluer les savoir-faire complexes, le clinicien (un enseignant qui supervise en milieu de stage clinique) doit aussi observer si les élèves maîtrisent les comportements professionnels spécifiques à leur future profession. L'évaluation de la maîtrise de ces comportements et des habiletés techniques pose un réel problème au clinicien en raison de la faible disponibilité d'outils appropriés, ceci à tous les niveaux de formation, tant au secondaire, au collégial qu'à l'université (Perreault, 1987, p. 15-16).

Le superviseur de stage doit utiliser, pour évaluer des manifestations comportementales, des données provenant de l'observation directe. L'observateur doit indiquer la présence ou l'absence du comportement ou le degré de la qualité de la prestation, mais cette appréciation peut vite devenir subjective si l'évaluateur ne prend pas garde à l'influence de différents facteurs. Les tendances personnelles, les valeurs, les préjugés, les perceptions et l'expérience de l'observateur peuvent fausser les interprétations, car il est très difficile d'être objectif lors de l'observation (Delisle et Cantin, 1994, p. 7). Lors de l'observation, la non-objectivité de l'observateur est sans doute la plus grande source d'erreur dans les informations obtenues (Morissette, 1984, p. 260).

Nous retrouvons quatre types d'erreur d'objectivité les plus courants qui ont été recensés par de nombreux auteurs, dont Delisle et Cantin, (1994, p. 7-8), Morissette (1996, p. 55; 1993, p. 197-198) et Morissette et Gingras (1989, p. 167) :

- L'effet de halo : tendance de l'observateur à se laisser influencer par des facteurs externes (aspect extérieur de l'élève, présentation matérielle des travaux, langage...). L'observateur aura tendance à évaluer un élève positivement s'il a envers lui des préjugés positifs et à l'évaluer négativement s'il a des préjugés négatifs;
- Les tendances personnelles de l'observateur : certains observateurs, qui ont une prédisposition à sous-évaluer, sont qualifiés de trop sévères et d'autres, sont qualifiés de trop généreux puisqu'ils ont un penchant à surévaluer. Certains observateurs évaluent de façon neutre;



- L'erreur logique (ou effet de contamination) : l'observateur porte un jugement de relation entre deux critères en établissant un lien entre deux variables, par exemple, un observateur pourrait croire qu'un élève aura de la facilité en stage, puisqu'il a de bonnes notes en classe;
- L'effet de contraste : tendance à sous-évaluer un élève observé immédiatement après un autre qui est très performant.

### 1.3.3 Préparation des enseignants face à l'évaluation en stage

Selon Delisle et Cantin (1994, p. 10), il est très difficile pour l'enseignant, qui possède peu ou pas de formation en évaluation, de se prononcer pour attribuer une note à un élève, surtout si cet enseignant a accompagné l'élève tout au long des stages. En évaluation des apprentissages, Morissette et Gingras (1989, p. 21) indiquent que les éducateurs sont mal préparés et rencontrent des difficultés à appliquer et à interpréter les techniques mises au point en psychométrie pour mesurer les diverses composantes de la personnalité qui sont complexes et peu adaptées au contexte de la classe.

Au Québec, dans les collèges, un diplôme de 1er cycle avec des cours en évaluation et en stratégies d'enseignement est souhaité pour l'embauche d'un enseignant en formation technique. L'enseignant est mieux préparé afin de pouvoir former adéquatement ses élèves. Malgré la formation éventuellement reçue en évaluation, les enseignants ressentent un malaise lorsqu'un jugement doit être posé et qu'une décision doit être rendue. Selon Pharand (1992, p. 10 et 12), ce malaise à sanctionner un élève est ressenti par les enseignants dans un contexte sommatif, manifestant ainsi leur préférence à l'évaluation formative. L'enseignant, qui a peur de se tromper dans son jugement et dans sa décision, souhaite avoir accès à des instruments d'évaluation très élaborés comprenant des critères clairement définis afin d'éviter cette crainte de la subjectivité et de la partialité (Pharand, 1992, p. 11 et p. 13; Robidas et Fredette, 1984, p. 10-11). Morissette et Gingras (1989, p. 160) décrivent aussi ce problème des enseignants qui, peu habitués ou préparés à leur rôle face à l'évaluation, éprouvent de la difficulté de se prononcer, surtout pour les élèves à risque d'échec et les enseignants ont

tendance à être tolérants et cherchent à donner une chance à ces élèves (Howe et Ménard, 1993, p. 40).

#### 1.3.4 Le manque d'instruments de mesure

Delisle et Cantin (1994, p. iii) expliquent que l'évaluation en stage est une tâche très délicate pour les enseignants responsables de superviser les stagiaires, car ils se sentent démunis face au jugement à porter. Selon ces auteurs, les superviseurs de stage sont laissés à leur propre jugement professionnel sans outil pour valider leurs observations. Cela provoque des évaluations très différentes, d'un observateur à l'autre, pour un même comportement, qui peut être perçu différemment par différents observateurs. Faute d'instruments de mesure, le clinicien évalue la performance de ses élèves de façon intuitive apportant ainsi un risque de partialité et d'iniquité (Robidas et Fredette, 1984, p. 10-11).

Face à ces difficultés, l'observateur, qui évalue en stage, utilise des outils qui ne lui permettent pas d'être précis et objectif. Les outils utilisés ne font que commenter de façon générale et subjective les attitudes des étudiants. De plus, l'observateur a beaucoup de difficultés à noter un comportement, car il a sa propre façon de juger les performances et chaque observateur adopte ses propres critères (Delisle et Cantin, 1994, p. 9).

Leroux (1999, p. 15) indique que Delisle et Cantin, en 1994, avaient consulté plusieurs ouvrages dans le cadre d'une recherche sur l'élaboration, l'expérimentation et la validation de grilles qui visaient à évaluer de façon plus objective la performance des étudiants en stage. Le constat de ces chercheurs, malgré l'abondance des ouvrages consultés, est qu'il y avait peu de documentation relative à la méthodologie de construction de grilles d'évaluation et peu d'outils d'évaluation en lien avec les compétences. Selon Howe et Ménard (1993, p. 38), les enseignants favoriseraient les évaluations « maison », c'est-à-dire les instruments de mesure qu'ils ont faits eux-mêmes.

#### 1.4 Difficultés reliées à l'évaluation des attitudes

Déjà dans les années 1980, Ajzen et Fishbein (1980, p. 29) décrivaient que l'évaluation des attitudes n'était pas aussi simple que cela apparaissait au début. Plusieurs années plus tard, c'est un constat bien similaire que Grisé et Trottier (1997, p. 10) émettent dans un article de la revue *Pédagogie collégiale*. Les auteurs soulignent l'absence d'un cadre de référence bien structuré qui empêche la mise en œuvre d'une démarche explicite d'enseignement et d'apprentissage pour le développement d'attitudes professionnelles adéquates chez les élèves. Un souhait qui demeure encore à réaliser à la suite de timides tentatives par essais et erreurs (Grisé et Trottier, 1997, p. 10). La non-disponibilité des outils pour évaluer des attitudes pose donc un réel problème à l'enseignant (Perreault, 1987, p. 15).

Il est très difficile d'identifier des savoir-être et les décrire spontanément. Comment décrire une attitude? Combien de gestes et de comportements nous permettraient-ils d'inférer cette attitude? Et comment les nommer? (Delisle et Cantin, 1994, p. 9). Selon Scallon (2004, p. 75), il n'est pas évident d'envisager le rôle joué par les savoir-être dans le développement des compétences : il est encore moins évident de constater la place que doivent occuper l'affectivité et les manières d'être dans l'évaluation des compétences. Pour plusieurs enseignants, la tâche d'évaluer des attitudes, peut sembler un travail plus lourd, plus complexe et comportant plus de questionnements éthiques (Grisé et Trottier, 2002, p. 66).

#### 1.5 Difficultés reliées à l'enseignement des attitudes

En 1994, Grisé et Trottier (1997, p. 5) rencontraient des enseignants en entrevue et la majorité jugeait nécessaire le développement des attitudes pertinentes à l'exercice d'une tâche chez les élèves au collégial. Par contre, plusieurs enseignants, à cause d'un manque de précision des contenus et à une absence de modèle d'enseignement, se sentaient dépourvus de moyens face à l'enseignement des attitudes. Lessard (1990, p. 6) indique que les enseignants sont timides face à l'enseignement des attitudes de peur d'être accusés d'endoctrinement et de s'immiscer dans la vie privée des élèves.

Un projet d'évaluation des attitudes suscitera des craintes dans un programme de formation, car l'objet évalué est sous une forme différente d'un savoir traditionnel. Il n'y a pas d'expériences antérieures d'échec ou de réussite auxquelles se référer. Des préjugés feront surface vis-à-vis l'enseignement des attitudes, car pour certains une attitude ne peut s'évaluer. Par contre, avant de procéder à l'évaluation d'attitudes professionnelles, l'élève doit avoir été familiarisé à l'importance de celles-ci afin de s'engager dans un processus de développement et d'acquisition de ces attitudes professionnelles. Il est donc important que l'enseignant tienne compte du temps nécessaire pour élaborer des activités d'apprentissage afin de construire des outils pour évaluer les attitudes (Grisé et Trottier, 2002, pp. 62 et 72).

#### 1.6 Difficultés reliées à la terminologie

Différents termes ont été retracés dans la littérature pour regrouper des attitudes : « *Intentions éducatives* », dans les programmes d'études techniques d'orthèses et de prothèses orthopédiques (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 14) et de soins infirmiers (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 55); « *savoirs professionnels* » pour les programmes techniques d'hygiène dentaire (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 13) et de prothèses dentaires (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 53) et de « *comportements appropriés au milieu hospitalier* » pour le programme de radiodiagnostic (Ministère de l'Éducation, 1998, p. 14).

Nous retrouvons aussi, dans la littérature, différentes versions pour la définition du terme « attitude ». Une définition de Allport (1935 : voir Gadbois, 1989, p. 13) décrit l'attitude comme une prédisposition mentale façonnée par l'expérience. Elle exerce une influence dynamique et directionnelle sur la réponse (favorable ou non à un objet) de l'individu envers l'objet ou la situation rencontrée. Dans son mémoire de maîtrise, Gadbois (1989, p. 14) indique que certains auteurs décrivaient l'attitude comme étant une opinion, une croyance et une intention face à un objet psychologique tandis que Rosenberg et Hovland, en 1960, décrivaient les attitudes comme étant des prédispositions à certains stimulus qui ne sont pas mesurables (Gadbois, 1989, p. 16).

Scallion (2004, p. 74-94) définit le savoir-être comme étant un ensemble de caractéristiques affectives (perception, les croyances, attitudes, métacognition, motivation, etc.) qui présente des problèmes au niveau de l'évaluation. Cet auteur signale qu'il est difficile, dans un contexte de certification, d'exiger, par exemple, des preuves de motivation ou la démonstration de caractéristiques de la personnalité. Paradis (2002, p. 14) note qu'il faut être capable de distinguer savoir-être et comportement : le savoir-être n'est pas observable tandis que le comportement peut être observé.

### 1.7 La question générale de recherche

Les difficultés liées à l'évaluation des apprentissages, qui ont été soulevées dans ce chapitre, nous amènent donc à développer la question suivante :

*Des questionnements et des hésitations apparaissent lorsqu'il est question d'évaluer des attitudes, des habiletés socioaffectives, des savoir-être ou des comportements en stage.*

*Comment pourrions-nous évaluer le plus objectivement possible les attitudes des élèves en milieu de stage au collégial?*

## CHAPITRE II

### RECENSION DES ÉCRITS

Le présent chapitre explore les écrits afin de nous permettre de définir ce qu'est un stage, de décrire les différents types de stages, de formes d'observation, d'instruments d'observation et les types d'erreurs ainsi que les descriptions explorées dans les écrits au sujet de l'évaluation des attitudes en stage au collégial.

#### 2.1 Les stages

##### 2.1.1 Définition

Les cégeps, depuis leur création en 1968, forment, dans des programmes techniques, des jeunes adultes qui se retrouveront sur le marché du travail. Ces jeunes se préparent à devenir les techniciens compétents dont l'entreprise québécoise a toujours grandement besoin. Ces programmes techniques offrent généralement des stages aux futurs diplômés afin de parfaire leur formation pour amener les élèves à devenir des techniciens compétents et aptes à répondre aux besoins actuels et prévisibles des employeurs potentiels (Morán, 2002, p. VI).

Au Ministère de l'Éducation du Québec, la Direction Générale de l'Enseignement Collégial (D.G.E.C) définissait, dans des documents de travail, que le stage était une période ou une unité pédagogique organisée et encadrée au cours d'un programme de formation, durant laquelle un élève se retrouvait dans un milieu réel de travail de production de biens et de services. L'élève y poursuit des objectifs pédagogiques qui ne pourraient être atteints au collège et qui sont essentiels à la formation de l'étudiant (Ministère de l'Éducation du

Québec, Direction Générale de l'Enseignement Collégial, 1979, p. 3; 1976, p. 3). Le Conseil supérieur de l'éducation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Conseil supérieur de l'éducation, 2005, p. 16) insiste sur la valorisation de la formation pratique qui permet le développement d'habiletés ou de compétences ainsi que la compréhension de concepts en situation concrète.

Le stage est une expérience supervisée d'un apprentissage pratique de la profession qui est prévue dans un programme et qui se déroule dans le milieu de travail d'un technicien (Fortin, 1984, p. 24; Trottier, 1990, p. 11). Le stage, en permettant à l'élève (aussi appelé « stagiaire ») d'observer, de participer et d'intervenir, devient un moyen d'apprentissage et une méthode qui permettront l'atteinte des compétences contenus dans un programme de formation (Hébert, 1996, p. 2).

Bourget (1986, p. 3) indique que le stage, pour de nombreux programmes collégiaux, complète de façon pratique l'enseignement théorique en approfondissant des connaissances. Cette période de formation, des plus bénéfiques, permet à l'élève de confronter la réalité professionnelle avec la réalité collégiale. Pour cette auteure, le stage diffère des autres méthodes pédagogiques par une approche tellement complexe qu'il est difficile de cerner toute la richesse éducative de ses éléments.

Pelpel (1989, p. 4-5) définit le stage comme d'abord un contact avec la pratique professionnelle qui permet à l'élève de pénétrer dans le monde de l'expérience en quittant le monde du discours. Le contact et la prise de responsabilités de la pratique professionnelle permettront à l'élève d'apprendre en voyant faire et en faisant lui-même. Le stage est souvent la première occasion, pour l'élève, de découvrir et de confronter la réalité professionnelle à laquelle il se destine. Le stage, selon l'auteur, permet aussi à l'élève d'apprendre par exercice de la pratique professionnelle, afin d'acquérir des capacités que l'enseignement, qui n'est qu'une simulation de la réalité, ne pourrait lui offrir. À la fin d'un stage, l'élève ne sort pas expérimenté : l'élève possède « une expérience », mais pas « de l'expérience » (Pelpel, 1989, p. 17-18).

Le stage pratique permettra, à l'élève, d'assurer un équilibre entre la formation théorique et technique en institution et la pratique du milieu de travail en lui confirmant son orientation professionnelle. C'est une occasion exceptionnelle de s'initier aux relations humaines et aux différents problèmes rencontrés dans le monde du travail. Cette occasion permet à l'élève de mettre en pratique ses connaissances et ses talents, de développer un sens des responsabilités, un esprit de collaboration et une maturité qui lui faciliteront une adaptation plus rapide dans son milieu professionnel (Chênevert, 1975, p. 11). Selon Fortin (1984, p. 24), cette définition de Chênevert, même si elle est souvent retenue au collégial est peu informative sur le plan pédagogique, car elle laisse croire que seul le milieu réel de travail forme les élèves. Cette auteure met l'accent sur l'apprentissage et la nécessité de la supervision pour qu'il y ait formation ainsi qu'une progression dans le type d'activités de l'élève. Celui-ci pourra, dans un stage d'observation, regarder d'autres agir, regarder tout en intervenant occasionnellement ainsi qu'expérimenter et prendre en charge des activités de la formation dans des stages d'expérimentation et d'intervention (Fortin, 1984, p. 24 et 32). Le stage représente aussi, pour Ménard (1996, p. 10), un lieu privilégié qui permet à l'élève de favoriser l'identification de ses croyances quant à sa future profession.

Le stage n'est pas seulement un temps et un lieu d'apprentissage pendant lequel l'élève acquiert des connaissances et des capacités opératoires spécifiques à un domaine professionnel, mais aussi un lieu de formation avec l'acquisition de comportements adaptés aux exigences du milieu (Pelpel, 1989, p. 32). Le stage permet donc un apprentissage pratique du métier et nous y retrouvons une caractéristique évidente qui se manifeste tout premièrement, soit la diversité sur le plan des objectifs (Trottier, 1990, p. 11).

### 2.1.2 Objectifs des stages

Selon Hébert (1996, p. 3), les objectifs de tout stage sont d'initier et d'adapter l'élève aux différentes réalités de la future profession ainsi que de lui permettent de mettre en pratique ce qu'il a appris dans les cours ou les laboratoires. L'élève peut ainsi observer, analyser, poser des gestes propres à sa profession en développant de nouvelles habiletés pour de nouveaux appareils et faire face à des situations professionnelles différentes ou plus complexes.



Pelpel (1989, p. 33-35) constate que le stage offre à l'élève un milieu multidimensionnel qui lui permet d'exploiter, à l'aide d'un milieu riche d'activités et de relations, de nouveaux comportements adaptés aux exigences de la profession. L'auteur décrit aussi le stage comme une tentative pour rencontrer la réalité professionnelle, une réalité plus vraie comprenant un lieu d'action et de réalisation que la formation théorique et abstraite ne fournit pas (Pelpel, 1989, p. 40).

Par exemple, le stage offert dans le cadre de la formation en lien avec le secteur de la santé, selon Bourget (1986, p. 41 et 44), doit mettre l'accent sur l'acquisition d'habiletés différentes, de comportements et d'attitudes particuliers au monde du travail qui permettra une meilleure intégration de l'élève dans la vie professionnelle. L'apprentissage de la profession, permet à l'élève, par l'observation ou par des gestes concrets, de s'insérer graduellement dans son futur milieu professionnel. L'élève se fait une image de l'environnement socio-économique et culturel dans lequel il devra évoluer en prenant conscience des devoirs et des responsabilités reliés à cette profession. Le stage est une expérience de formation supervisée et planifiée d'apprentissage où l'élève est encadré pour s'approprier des connaissances professionnelles. Selon les auteurs, le stage permet à l'élève de compléter sa formation collégiale en acquérant une expérience professionnelle, en synthétisant, en conceptualisant et en actualisant ses connaissances afin de le préparer au marché du travail. Cette prise de contact avec le milieu réel est un moment de la formation en stage qui permet à l'élève de comparer son univers de connaissances avec l'univers réel de la profession (Bourget, 1986, p. 128-130; Performa, 1987, p. 9-10).

Le stage assure un équilibre entre la formation théorique et technique et la pratique du milieu de travail et permet à l'élève de confirmer son orientation professionnelle ou de se réorienter avant d'être trop engagé dans sa formation. Pour les entreprises, le stage prépare une relève qui possèdera les compétences correspondant à leurs besoins et pour les institutions d'enseignement, le stage favorise le développement d'une synergie avec le monde du travail (Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Gouvernement du Québec. 1992, p. 4).

Barbès (1996, p. 251-252), dans une recherche dans le cadre du programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), identifie les appréciations sur l'intégration théorie-pratique des élèves de trois programmes Techniques au Cégep de Saint-Jérôme (Soins infirmiers, Techniques d'éducation spécialisés et informatique). En laboratoires ou en stage, les élèves mettent en action, dans des situations concrètes, la théorie reçue. L'apprentissage se fait auprès « *du vrai monde* » par rappel de la théorie avec une anticipation des situations à venir ainsi qu'une prise de conscience des expériences vécues, du cheminement réalisé et des autoévaluations. Les résultats ont démontré que les étudiants étaient d'accord à 98,9 % qu'un stage dans un vrai milieu de travail leur permettait de progresser dans leur formation technique en développant leur confiance en soi et les élèves étaient d'accord à 97,5 % qu'il n'y avait rien de mieux que la pratique pour bien intégrer la théorie (Barbès, 1996, p. 92).

Villeneuve (1996, p. 1) décrit le stage supervisé en cinq étapes. La première étape, l'entraînement à la tâche, consiste en la préparation du stagiaire à son futur milieu de travail. L'exercice de la profession se fait à l'aide d'activités pédagogiques qui initieront l'élève aux attitudes et habiletés à acquérir pour le préparer à faire face au marché du travail. À ce stade, l'élève ou le stagiaire a presque tout à apprendre et son savoir théorique (connaissances déclaratives surtout) est confronté à la pratique (connaissances procédurales principalement). Il prend aussi conscience du comment-faire (connaissances conditionnelles pour une bonne part) ainsi que de ses habiletés et de ses attitudes. Villeneuve (1996, p. 2-3) définit l'engagement et le développement, qui est la deuxième étape, comme la prise de conscience de l'écart entre ce que le stagiaire doit faire et ce qu'il ne peut faire. Il participe à ses apprentissages et voit ses habiletés et ses attitudes s'élargir. La troisième étape, l'analyse, permet au stagiaire de se sensibiliser à des stratégies d'apprentissage, de les classer et de les discriminer afin de les analyser. L'analyse réflexive (après 8 à 10 semaines de stage) permet une démarche métacognitive qui démontre une maîtrise réelle des connaissances déclaratives (ou théoriques) et procédurales (savoir-faire). L'identification du sens et de la valeur du stage apporte, à la quatrième étape, une signification et une concrétisation de l'expérience qui mènent le stagiaire à pouvoir mettre ses connaissances procédurales et conditionnelles (quand et pourquoi entreprendre une action) au service de la pratique. L'auteure décrit la dernière

étape comme étant l'aboutissement du stage. Le long processus d'atteinte des objectifs et l'acquisition des apprentissages ont été menés à terme par le stagiaire qui a développé un lien d'appartenance avec la profession (Villeneuve, 1996, p. 3-7).

La diversité, dans les stages, peut être une richesse et une source de difficulté. Nous pouvons imaginer la difficulté de l'élève face aux différents objectifs de stage. Celui-ci peut aussi ressentir une autre difficulté lorsqu'il doit faire différents stages durant sa formation. Il est donc essentiel que ces stages soient harmonisés : qu'ils soient organisés en séquence, d'un stage à l'autre et de façon graduelle pour assurer une continuité et une progression (Trottier, 1990, p. 11).

### 2.1.3 Types de stages

Depuis la création des cégeps, les jeunes adultes sont formés pour se retrouver sur le marché du travail ou à l'université. Ces jeunes, des programmes techniques, se préparent à devenir les techniciens compétents que l'entreprise québécoise recherche avec grand besoin. La période et la durée d'un stage sont propres au cégep d'appartenance et au programme de l'élève (Morán, 2002, p. VI).

Matteau définit, dans un recueil de textes *Le stage comme formule pédagogique* (Performa, 1987, p. 1-4), les types de stage selon leur situation dans la formation :

#### *A. Stage de début de formation:*

- Le stage d'observation permet à l'élève d'inventorier les différentes pratiques et habiletés propres à une profession. Il apprend ainsi ce qui se fait, quels gestes sont posés, quelles sont les habiletés nécessaires à développer dans cette profession. L'élève peut ainsi vérifier et confirmer son choix professionnel.

*B. Stage en cours de formation:*

- Le stage d'application où nous retrouvons l'élève qui répète, dans un cadre réel, des gestes appris dans les cours théoriques ou en laboratoire.
- Le stage d'expérimentation permet à l'élève, sous supervision, d'essayer de nouvelles techniques, pas nécessairement apprivoisées en laboratoire, qui sont propres à sa future profession.

*C. Stage de fin de formation:*

- Le stage de prise en charge est une période plus ou moins longue qui permet à l'élève, sous supervision, d'appliquer les techniques apprises durant sa formation.
- Le stage d'intégration où l'élève, sous supervision, devient plus autonome en effectuant des tâches inhérentes à sa future profession en le préparant ainsi à occuper un poste comparable à ce qu'il fera dans sa future profession.
- Le stage de probation met plus à l'épreuve les connaissances et habiletés de l'élève face à sa future profession en lui permettant aussi de parfaire ses connaissances acquises.

Nous retrouvons, dans *Le Guide de stages en milieu de travail dans le cadre des programmes de formation professionnelle du secondaire et du collégial* (Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science du Gouvernement du Québec, 1992, p. 4-7), la description de différents stages qui sont habituellement offerts dans ces programmes de formation : le stage d'orientation, d'observation, d'intégration, d'exécution et d'apprentissage. Dans les programmes du secteur de la santé et des services sociaux, les stages peuvent se dérouler sur une période consécutive d'une durée de treize semaines et plus. La nature des stages variant selon les objectifs assignés et la durée des stages varie selon la nature du programme de formation et des exigences particulières des milieux de travail :

- Le stage d'orientation, d'une durée variant d'une demi-journée à une journée, permet à l'élève un premier contact avec la réalité du monde du travail, à visualiser et à démystifier les fonctions de travail.

- Le stage d'observation (d'une à quatre journées) procure à l'élève une information propre à la spécialité étudiée afin de confirmer le choix professionnel.
- D'une durée variant d'une à trois semaines, le stage d'intégration permet à l'élève d'exécuter, sous supervision, des tâches correspondantes aux objectifs de formation ainsi que du milieu de travail. L'élève applique des connaissances précises aux besoins de la pratique et vit un contact significatif avec le milieu de travail.
- Le dernier stage, d'exécution et d'apprentissage (minimum de 2 semaines) permet à l'élève d'exécuter des tâches et de compléter, sous supervision, son apprentissage dans un cadre réel de sa profession

#### 2.1.4 Phases d'un stage

Selon Morán (2002, p. 42-44), la mission d'un cégep et celle d'une entreprise, dans le cadre d'un stage, doivent concilier deux logiques différentes : une logique de formation et une logique de production (produit ou service). Le stage s'inscrit donc dans un esprit de partenariat comprenant quatre phases :

- La première phase, l'accueil, permet à l'élève d'acquérir des connaissances sur l'entreprise, sur les aspects spécifiques du travail à accomplir ainsi que sur les personnes côtoyées pendant le stage.
- L'adaptation, qui est la deuxième phase, permet à l'élève sous supervision d'approfondir ses connaissances sur les aspects spécifiques du travail à accomplir.
- L'auteure indique que l'élève, dans la phase d'appropriation, mobilise ses compétences pour affronter des situations problèmes liées au milieu du travail. Cette troisième phase permet à l'élève de prendre conscience des progrès réalisés et des faiblesses à corriger pour mieux répondre aux attentes et accomplir le travail demandé.
- La dernière phase est l'évaluation en entreprise d'une durée de cinq jours.

Pelpel (1989, p. 59) compare le stage à l'équivalent de l'initiation, dans les sociétés primitives, qui permet l'intégration d'un individu dans la société ou comme l'équivalent d'un baptême ou de la cérémonie qui accueille un individu au sein de l'église. L'auteur compare le stagiaire à un adolescent et le stage à l'équivalent d'un rite de clôture, car il y a présence d'un changement à l'issue d'un stage. L'élève n'est plus le même lorsqu'il revient à l'école pour poursuivre sa formation et il n'entretient plus les mêmes rapports avec les enseignants, ni avec le contenu de l'enseignement, ni avec son mode de vie qu'il avait avant le stage. L'élève fait son entrée dans la vie (Pelpel, 1989, p. 66).

#### 2.1.5 Les différents intervenants

Nous retrouvons, dans la littérature, plusieurs termes pour désigner les formateurs qui interviennent dans les stages. Bourget (1986, p. 71) décrit le superviseur de stage comme étant la personne qui accomplit les tâches pédagogiques et qui collabore avec les milieux de stage. Le superviseur facilite l'intégration du stagiaire dans le milieu de travail et établit des liens entre l'enseignement dispensé au collège et celui du milieu de stage. En plus de ces tâches d'encadrement et d'évaluation, il fournit un support technique et pédagogique aux responsables des stagiaires qui, eux, guident et encadrent les élèves en stage. L'auteure définit l'enseignant responsable des stagiaires en milieu de stage comme étant une personne qui possède une très bonne maîtrise du métier et des objectifs du programme. Elle ajoute que le milieu de stage est un milieu très familier pour lui. Sa présence favorise la continuité entre la formation collégiale et celle en milieu de travail. Le moniteur clinique est un technicien à l'emploi du centre de stage qui voit à l'exécution du programme complet du stage. Il gère la planification du travail effectué par les stagiaires et à leur répartition à l'intérieur de l'établissement. Il accompagne et guide les élèves dans les travaux pratiques et évalue leurs apprentissages (Bourget, 1986, p. 71-72).

Fortin (1984, p. 45-46) fait une distinction entre le terme « moniteur » et « professeur ». Le moniteur est aussi une personne qui sert de guide et qui donne des enseignements, mais l'auteure le distingue comme étant un professionnel du milieu de travail qui encadre le stagiaire tandis que le professeur ou l'enseignant étant le responsable de la formation au

collège. Dans le recueil de textes de Performa « *Le stage comme formule pédagogique* » (1987, p. 10 et 13), nous retrouvons le terme « superviseur » qui désigne un enseignant qui s'assure du bon fonctionnement des stages, stimule et évalue les apprentissages réalisés des stagiaires. La personne qui appartient au milieu de travail est désignée comme « accompagnateur ». Cette personne ressource encadre les stagiaires dans leurs tâches de travail et leurs activités d'apprentissage. Pendant les stages, Leroux (1999, p. 33) définit l'enseignant superviseur comme étant la personne qui ne joue pas seulement le rôle d'évaluateur, mais aussi un rôle de formateur qui guide et qui situe l'élève par rapport à ses performances.

## 2.2 La supervision

La recension des écrits sur la supervision nous a permis de découvrir que plusieurs auteurs utilisaient le terme « supervision clinique » dans les domaines de l'éducation. Acheson et Gall (2003, p. 3), Dondanville (2005, p. 29-30), Grimmer (1981, p. 23-24) et Susi (1992, p. 46-47), utilisent le terme « supervision clinique », qui est un modèle fondé sur des méthodes développées dans les années soixante au *Harvard School of Education* dans le Massachusetts aux États-Unis. Selon ces auteurs, le terme « clinique » est utilisé pour illustrer la relation professionnelle entre l'enseignant/stagiaire et le superviseur alors que le terme « supervision » réfère à l'observation des comportements du stagiaire. La supervision clinique est une méthode, toujours utilisée aujourd'hui, qui aide les enseignants à améliorer leur enseignement.

Friedman et Marr (1995, p. 239-240) ainsi que Playle et Mullarkey (1998, p. 560) ont découvert dans la littérature qu'il existait, dans les domaines de la santé, plusieurs définitions du terme « supervision clinique ». La supervision permet au supervisé (celui qui est supervisé) de devenir plus efficace en aidant les individus à développer une compétence professionnelle. La supervision, dans le domaine des travailleurs sociaux, met surtout l'accent sur un bon système d'écoute et de conseils et elle est surtout ciblée pour la protection des clients. Pour Friedman et Marr (1995, p. 240), la supervision est aussi un échange entre professionnels pour le développement d'habiletés professionnelles. Susi

(1992, p. 46) définit la supervision clinique comme une approche structurée utilisée pour l'amélioration de l'enseignement de la pratique professionnelle. Kuprevich (2003, p. 34) décrit plusieurs structures de la supervision clinique qui ont été développées dans les années 1970. Ces structures mettent l'emphasis sur des éléments importants tels que l'approche générale du superviseur ainsi que son rôle, ses fonctions et ses tâches.

### 2.2.1 Buts de la supervision

Selon Acheson et Gall (2003, p. 12), la supervision clinique a pour but, lors des stages, de faire une rétroaction objective avec le stagiaire, de l'aider à diagnostiquer un problème et de trouver une solution à l'aide d'outils stratégiques. Dondanville (2005, p. 29) indique un autre aspect très important, soit celui d'améliorer les soins du patient. Si un des buts sous-jacents de la supervision clinique est d'amener progressivement l'élève à devenir plus indépendant, le soin du patient restera toujours l'ultime responsabilité du superviseur clinique. Cette auteure signale aussi que la supervision clinique permet de s'assurer que l'élève développe une habileté des plus importante; le professionnalisme (Dondanville, 2005, p. 34).

### 2.2.2 Rôle du superviseur

Pepel (1989, p. 137 et 152) indique que ceux qui encadrent les stages sur le terrain sont des professionnels expérimentés du milieu. Ces superviseurs sont chargés d'accueillir le stagiaire, le guider, contribuer à sa formation, l'aider à progresser et à acquérir les compétences nécessaires à la pratique de la profession.

Ménard (1996, p. 15-16) et Villeneuve (1996, p. 1-7) constatent que le superviseur encadre le stagiaire en identifiant clairement les balises afin qu'il s'adapte mieux aux diverses situations. Il met en place un climat propice à une relation de confiance, supervise la progression des apprentissages, observe les attitudes du stagiaire et le guide à examiner ses processus d'apprentissage et en recherche les stratégies appropriées. Selon Ménard (1996, p. 15), nous retrouvons une supervision synergique lorsque l'enseignant et l'élève conjuguent leurs efforts, leurs énergies et leurs ressources en vue d'une amélioration. Villeneuve (1996, p. 1-7)



observe que le superviseur soutient l'élève dans l'évolution de ses capacités de discrimination et de métacognition et s'assure de la qualité de ses acquis et de la possibilité pour le stagiaire de les transférer et de les appliquer dans d'autres contextes.

Selon Friedman et Marr (1995, p. 241-242), Kuprevich (2003, p. 35) ainsi que Playle et Mullarkey (1998, p. 560), plusieurs qualités sont exigées pour un superviseur. Il doit être une personne empathique capable d'écouter, d'encourager et de donner du renforcement positif. Il doit pouvoir rendre le supervisé capable de se développer pendant sa pratique et de le supporter pendant les moments plus difficiles. Il doit aussi être un communicateur efficace, un facilitateur, un conseiller ainsi qu'un promoteur de standards élevés dans les soins cliniques. Il doit y avoir une relation professionnelle et de confiance entre le superviseur et le supervisé. Kuprevich (2003, p. 36) rajoute qu'il est très important que le superviseur serve de modèle au supervisé. Celui-ci traitera son client de la même façon qu'il aura été traité par son superviseur.

Bourget (1986, p.71) décrit le superviseur de stage comme un intervenant qui accomplit des tâches pédagogiques, puisqu'il formule des objectifs spécifiques, définit et détermine les activités d'apprentissage ainsi que les modes d'évaluation du stagiaire. Delisle et Cantin (1994, p. 5-6) soulignent que les stagiaires, lors des périodes d'expérimentation sont supervisés par un professeur (nommé superviseur) qui, en plus de les conseiller et de les diriger lors des visites en milieu de stage, joue aussi un rôle d'évaluateur. À la fin de la formation, le superviseur se prononce sur le niveau de performance et détermine si les stagiaires possèdent les compétences requises pour exercer leur future profession.

### 2.3 L'évaluation en stage

Plusieurs intervenants (la personne qui assure le suivi dans le milieu de stage, le responsable du milieu de stage et l'enseignant qui assure la supervision) évoluent dans l'entourage du stagiaire, mais comment peuvent-ils être sur la même longueur d'onde pour l'évaluation en stage (Trottier, 1990, p. 11-12)? Pendant la supervision des stages, l'enseignant superviseur, en plus de son rôle de formateur, doit assurer une évaluation formative pour mesurer les

progrès des élèves et une évaluation sommative pour mesurer l'atteinte des compétences (Leroux, 1999, p. 33). L'évaluation des apprentissages en stage est une tâche très délicate pour l'enseignant responsable de la supervision de stagiaires à cause de la difficulté du jugement à poser ainsi qu'à la subjectivité de la notation. Les enseignants, dans le système d'éducation au collégial, doivent se prononcer à la fin des stages, sur le niveau de performances de chacun des élèves et attribuer une note en pourcentage. L'évaluation des performances complexes est toujours une question où peu de réponses sont disponibles (Delisle et Cantin, 1994, p. iii et 3).

L'objet de l'évaluation des apprentissages s'est élargi avec le principe de programmes par compétences. L'évaluation porte à la fois sur la maîtrise d'un savoir minimal et sur le développement d'un ensemble d'habiletés choisies en fonction d'un profil attendu. Ainsi, l'accent est mis plus sur la capacité d'un élève à poser certains gestes que celle à démontrer les connaissances acquises (Ouellet, A. dans Laurier, 2003, p. 59-60).

### 2.3.1 Définition du concept de compétence

Le ministère de l'Éducation du Québec (2001, p. 49-52) définit la compétence comme étant un savoir-mobiliser en contexte d'action et un savoir-agir efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente dans diverses situations. Une personne compétente sait mobiliser des ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) et agit efficacement et conformément aux standards attendus. Une compétence s'inscrit dans un continuum passant du simple au complexe et devrait être perçue davantage comme un projet sans fin (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 53).

Plusieurs auteurs, dont Leroux et Bigras (2003, p. 20), Louis (1999, p. 22-23) et Scallon (2004, p. 25), définissent la compétence comme étant la capacité, pour l'élève, de mobiliser ses propres ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) ou de faire appel lui-même à des ressources qui lui sont extérieures dans le but de traiter des situations complexes d'une même famille. La compétence est aussi définie comme étant un savoir-faire complexe prenant appui sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'une variété de ressources (Laurier, Tousignant

et Morissette, 2005, p. 32). Pour Lebel et Bélair (2004, p. 108), la compétence est « un savoir-agir et un savoir mobiliser » dans une situation spécifique.

Selon Scallon (2004, p. 105), de toutes les définitions sur le concept de « compétence », celle de Roegiers (2004, p. 107; 2001, p. 66) rejoint le plus les préoccupations d'évaluation, car elle réfère à des situations-problèmes : « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes ». La mobilisation d'un ensemble de ressources réfère à des connaissances, des savoirs d'expérience, des capacités, des savoir-faire de différents types, des savoir-être, etc., tandis que la famille de situations réfère à une variété limitée de situations qui découlent de la même catégorie, c'est-à-dire des tâches complexes présentant des ressemblances (Scallon, 2004, p. 106 et p. 120; Roegiers, 2001, p. 68-69).

La compétence est donc un concept qui est interne à la personne, qui intègre des savoirs, des savoir-faire et des attitudes et qui se manifeste dans des situations-problèmes se rapprochant de la vie réelle (Scallon, 2004, p. 106; Louis, 1999, p. 23). La compétence est aussi la qualité et la capacité que possède une personne d'utiliser ses connaissances, d'exercer ses habiletés et de déployer les attitudes appropriées dans ses activités professionnelles et dans toute situation de vie. Ainsi, cette personne pourra s'acquitter et assumer des tâches, dans des contextes différents, afin de relever de nouveaux défis (Leroux et Bigras, 2003, p. 18). Dans les activités professionnelles, il est important que les compétences non techniques qui sont le savoir-être (les attitudes), le savoir-faire avec les personnes (communication, relation avec les personnes, etc.) et le savoir-faire avec le système (résolution de problèmes, polyvalence, etc.) accompagnent les compétences techniques spécifiques à la profession (Ouellet, A. dans Laurier, 2003).

Tardif (2006, p. 21-22; 2003, p. 37) préfère utiliser le terme « savoir-agir complexe » pour les savoir-faire qui forment une catégorie de ressources pouvant être mobilisées au moment de la mise en œuvre de la compétence : le savoir-agir, qui a un caractère très intégrateur s'inscrit dans une complexité. Leroux (2007, p. 216) complète cette définition en décomposant le savoir-agir en savoir-mobiliser, savoir intégrer et savoir transférer qui sont trois savoirs

mobilisant des ressources. Cette auteure précise aussi le sens du terme « complexe », qui caractérise la compétence, comme étant l'idée impliquant un pouvoir et un vouloir agir.

### 2.3.2 L'évaluation des compétences

L'approche par compétences intègre simultanément des connaissances, des attitudes et des habiletés. Le terme « compétence » intègre aussi les aspects du jugement et des valeurs, des traits de la personnalité et des qualités personnelles. Nous retrouvons aussi un mélange de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans l'habilité à réaliser une tâche avec professionnalisme (Delisle et Cantin, 1994, p. 14). L'évaluation des compétences est donc un processus de collecte de données qui permet de rendre compte du niveau de développement des compétences de l'élève ainsi que du degré de maîtrise de ses ressources internes et externes mobilisées dans des situations données (Tardif, 2006, p. 104). Leroux et Bigras (2003, p. 29) ainsi que Louis (1999, p. 79-80) indiquent qu'une évaluation des performances complexes (intégration des savoirs, savoir-faire et des attitudes) devrait se faire dans une situation authentique où l'élève les démontre dans un contexte réel. L'élève est donc évalué sur sa compétence à mettre en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives nécessaires à la réussite d'une tâche dans des situations et des contextes variés. Pour évaluer les compétences, les instruments d'évaluation et les situations requises porteront sur des tâches se rapprochant d'une situation réelle plutôt que sur des connaissances mémorisées. L'évaluation repose donc sur la mesure des performances complexes observées (Leroux et Bigras, 2003, p. 27 et 29).

Scallon (2004, p. 27) utilise aussi le terme « performance » pour faire appel à des processus cognitifs supérieurs et à une situation de performance pour permettre de rassembler des indices qui révéleront des processus complexes. Les élèves sont mis dans des situations problèmes mobilisatrices et suffisamment complexes afin qu'ils puissent relever le défi d'affronter des obstacles en impliquant des connaissances pour progresser. Ces situations problèmes sont des situations d'apprentissage qui s'allient avec l'approche par compétences. (Lebel et Bélair, 2004, p. 107).

Un stage professionnel, selon Raïche (2004, p. 2-3), correspond à une simulation de tâches authentiques que nous ne retrouvons pas lors d'un examen composé de questions à réponses choisies. Par contre, cette simulation de tâches se distingue de la tâche réelle par la présence d'un processus d'évaluation où l'élève se comporte différemment d'une tâche qu'il réaliserait dans un contexte réel. L'évaluation doit être adaptée à des situations authentiques qui seront en lien avec les futures tâches professionnelles de l'élève, puisque celui-ci se trouve très près du contexte réel du marché du travail. Les notions de compétence et d'authenticité prennent donc toute leur importance dans le secteur technique ou professionnel à l'enseignement supérieur; il est donc important de porter un jugement le plus objectif possible dans l'acte de vérifier la présence ou l'absence de manifestations de la compétence (Raïche, 2004, p. 3-4).

L'évaluation des compétences, selon Leroux (2007, p. 218-219), doit être en conformité avec les exigences de la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) adoptées par le collège. L'évaluation des compétences doit aussi permettre, dans une situation réelle, de vérifier la capacité de l'élève de la mise en œuvre des compétences. L'élève étant le premier agent de sa formation, l'évaluation des compétences lui permettra des interactions entre lui et l'enseignant afin d'évaluer la progression du processus ou le produit final. L'évaluation des compétences est intégrée dans les situations pédagogiques et d'apprentissage. Des instruments d'évaluation seront privilégiés afin de vérifier les apprentissages multidimensionnels, intégrés et transférables tels le portfolio, les simulations, les productions, l'étude de cas, le journal de bord (très utilisé en stage), l'intervention en situation réelle, etc. (Leroux, 2007, p. 218-221).

### 2.3.3 Les enseignants et l'évaluation

Robidas et Fredette (1984, p. 10 et 25) expliquent que la complexité du problème de l'évaluation est amplifiée due à l'absence d'instruments ainsi que la grande diversité des tâches qui demandent des habiletés diversifiées. Les enseignants considèrent l'évaluation comme une tâche aussi essentielle que l'enseignement, mais ils évaluent toutefois plutôt intuitivement les apprentissages pratiques des élèves, faute d'instruments de mesure. L'enseignant, n'étant généralement pas familier avec les techniques de production

d'instruments d'évaluation, se retrouve face à une tâche complexe et ardue pour élaborer des fiches d'évaluation des apprentissages pratiques. Robidas et Fredette (1984, p. 31-32) nous livrent aussi leurs constats à la suite de l'élaboration de grilles d'observation pour évaluer des habiletés d'exécution dans la pratique des métiers et des techniques. Voici deux de leurs constats : « ce ne sont pas tous les enseignants qui sont disposés à s'adonner à une tâche laborieuse telle que la construction d'instruments d'observation qui demande beaucoup de temps et des habiletés particulières »; « il est important pour les enseignants que les procédures d'évaluation soient simples et peu absorbantes afin qu'elles puissent être appliquées ».

Perreault (1987, p. 10-11) souligne aussi qu'il existe une faiblesse au niveau de l'évaluation des apprentissages pratiques et une pénurie d'instruments de mesure de qualité. Les enseignants, même si la plupart d'entre eux avaient déjà suivi quelques cours en mesure et évaluation, concevaient leurs instruments de façon hâtive et corrigeaient subjectivement. Pharand (1992, p. 8-12) note un certain malaise dans l'acte d'évaluer et une insatisfaction chez les enseignants face à cette tâche. Ce malaise n'existe pas seulement au Québec, mais aussi partout dans le monde où se fait de l'évaluation en stage. Pharand (1992, p. 8-12) indique qu'il est souhaité, au Québec, pour les enseignants, en formation technique au collégial, qu'ils possèdent un diplôme de premier cycle avec des cours en évaluation. Par contre, malgré la formation reçue en évaluation, il y a toujours un malaise ressenti, surtout, lors de l'évaluation sommative des apprentissages des élèves. Delisle et Cantin (1994, p. 10) de même que Morissette et Gingras (1989, p. 160) décrivent aussi ce problème des enseignants qui, peu habitués et peu préparés à leur rôle face à l'évaluation, éprouvent de la difficulté à se prononcer, surtout pour les élèves à risque d'échec. Les enseignants vivent aussi une autre grande difficulté qui consiste à concilier leur rôle d'aidant lors de la supervision pour ensuite prendre le rôle d'évaluateur (Pharand, 1992, p. 19.) : les enseignants ont tendance à être indulgents et cherchent à donner une chance aux élèves (Howe et Ménard, 1993, p. 40).

L'évaluation des apprentissages en stage est considérée aussi par Delisle et Cantin (1994, p. iii) comme étant une tâche délicate pour les enseignants. Ces responsables de la

supervision des stagiaires sont laissés la plupart du temps à leur propre jugement professionnel sans outils valides pour les aider dans leur évaluation. Ces enseignants, qui ne possèdent que peu ou pas de formation en évaluation, reconnaissent eux-mêmes leurs faiblesses à se prononcer pour interpréter et attribuer une note à un élève (Delisle et Cantin, 1994, p. 10; Morissette et Gingras, 1989, p. 21). Il est difficile d'enseigner, mais la fonction d'évaluer apporte aux enseignants un grand facteur de stress, de fatigue et de préoccupations éthiques, surtout lorsqu'ils doivent attribuer une note finale (Howe et Ménard, 1993, p. 9).

Au Québec, dans le système d'éducation collégiale, les apprentissages effectués en cours de stage nécessitent une évaluation et l'enseignant doit se prononcer à la fin du stage sur le niveau de performance de chacun des élèves et attribuer une note. Les habiletés visées durant les stages sont de l'ordre de savoir-faire (gestes, habiletés, intervention, techniques) faisant référence à des savoirs (connaissances, habiletés cognitives) et de l'ordre de savoir-être (attitudes, valeurs, qualités personnelles, habiletés affectives). En stage, l'évaluateur indique donc, à partir de l'observation directe, le degré de qualité de la prestation ainsi que la présence ou l'absence des manifestations comportementales. L'observation en stage devient ainsi une instance particulière de l'observation directe (Delisle et Cantin, 1994, p. 6-7).

## 2.4 L'observation en stage

### 2.4.1 Définition

Le processus de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération est la fonction première de l'observation. Observer quelqu'un, c'est jeter un regard sur lui et le prendre comme objet (de Ketele, 1987, p. 9; Postic et de Ketele, 1988, p. 13). Lapointe (1980, p. 16) et Nault (1986, p. 45) ajoutent qu'il est important que ce processus de cueillette d'informations se fasse sans déranger, ni modifier le processus en cours. Gaudreau (2001, p. 48) décrit cette façon d'observer sans s'impliquer et sans déranger « d'observation du terrain », puisque l'observateur et ses instruments sont discrets afin d'éviter toute perturbation ou interférence. Il est important que l'observé oublie la présence de l'observateur et de ses instruments (prise de notes, caméra, etc.). Cette auteure définit



« l'observation participante » comme étant un type d'observation où l'observateur interagit avec ce qu'il observe en faisant partie intégrante de la situation (Gaudreau, 2001, p. 48).

Priestly (1982, p. 34) utilise les termes « *obtrusive observation* » lorsque l'observateur, dans une situation contrôlée, regarde la performance d'une personne qui sait qu'elle est observée et évaluée par cet observateur. Les termes « *unobtrusive observation* » sont utilisés lorsque la personne, dans une situation naturelle, ne sait pas qu'elle est observée pour être évaluée. Le comportement de l'observé pourrait être différent lors d'une observation discrète et d'une observation où l'observateur se fait moins discret (Priestly, 1982, p. 124).

Morissette (1996, p. 54) définit l'observation comme un procédé qui est appliqué par une personne pour porter une attention sur des phénomènes, des aspects physiques ou des aspects moraux. Afin que l'observation se fasse correctement, l'auteur préconise que l'observateur doive utiliser des listes détaillées des éléments à observer ou une échelle d'appréciation et se montrer discret pour ne pas influencer le comportement de la personne observée (Morissette, 1996, p. 56). Il est important, lorsque l'observation est utilisée comme moyen de recueillir des informations, qu'elle soit faite dans des conditions précises en utilisant des instruments qui ont été élaborés pour obtenir des données fidèles et valides (Lapointe, 1980, p. 1). L'observateur est donc une personne qui utilise ses perceptions pour considérer un comportement, une action, pour définir ou décrire ce qu'il voit, pour juger son observation et enfin, consigner cette observation (Bourassa, 1987, p. 13; Lapointe, 1980, p. 23).

#### 2.4.2 Les formes d'observation

L'observation, qui a pour première fonction de recueillir l'information sur les caractéristiques des objets et les comportements des personnes, est un procédé qui peut adopter plusieurs formes (Morissette, 1993, p. 192-195). Dans les paragraphes suivants, nous retrouverons les différents aspects de l'observation.



### *L'observation structurée*

Dans l'enseignement, nous retrouvons surtout l'observation structurée afin de pouvoir observer certains types de comportements chez des élèves pris individuellement ou en groupe et à noter au fur et à mesure les jugements quant à la présence ou à l'absence de ces comportements et quant à la qualité ou non lorsque ces comportements sont présents (Morissette, 1996, p. 54).

### *L'observation non structurée*

Cette forme d'observation, où l'observateur ne se fie qu'à son expérience et à son intuition pour déceler des comportements significatifs, se fait sans aucune caractéristique qui ait été déterminée à l'avance comme but d'observation (Morissette, 1993, p. 19; Performa, 1987, p. 259).

### *L'observation discrète*

La collecte des données se fait sans exercer aucune influence sur les comportements ou attributs visés par la mesure. En observant discrètement des comportements, par une vitre ou un miroir sans tain, par exemple, l'observateur, à l'aide de fiche d'observation ou du dossier anecdotique, a de meilleures chances de prendre les bonnes décisions (Morissette, 1993, p. 195-196; Performa, 1987, p. 259).

### *L'observation indirecte*

Nous retrouvons, sous cette forme d'observation, l'examen qui est un intermédiaire entre l'observateur et l'observé. Cet examen, qui peut être écrit ou oral, influence l'observé en orientant les résultats, car il est planifié d'avance (Nault, 1986, p. 45-46). Se fier aux commentaires du superviseur de stage est aussi une autre forme d'observation indirecte.

### *L'observation directe*

Selon Perreault (1987, p. 39), la plupart des auteurs préconisent une observation directe pour une évaluation objective et stable. Lors de l'observation directe, surtout pour évaluer des manifestations comportementales, l'observateur indique la présence ou l'absence du comportement ou le degré de la qualité de la performance (Delisle et Cantin, 1994, p. 7). Sous cette forme, nous retrouvons les instruments d'observation, sans intermédiaire entre l'observateur et l'observé, tels que le rapport d'activités, la grille d'observation, la fiche anecdotique, les échelles d'appréciation, etc. (Nault, 1986, p. 46).

#### 2.4.3 Les instruments pour l'observation

Plusieurs auteurs dont Acheson et Gall (2003, p. 190-220), Delisle et Cantin (1994, p. 21), Gronlund (1981, p. 433-452), Lapointe (1980, p. 37-64), Louis (1999, p. 135-146), Morissette (1996, p. 57-67; 1993, p. 200-218), Nault, (1986, p.46) et Priestly (1982, p. 34-36 et p. 123-152) décrivent les instruments spécifiques et descriptifs, utilisés pour l'observation directe, qui laissent moins de place aux biais. Nous retrouvons la fiche anecdotique, le rapport d'activité, la grille d'observation, les échelles d'appréciation. Laurier, Tousignant et Morissette (2005, p. 112-126) présentent les fiches descriptives, les grilles d'appréciation et les fiches d'observation pour l'observation d'une performance. Flamand (1996, p. 3) utilise les fiches d'observation, faciles à remplir, pour évaluer les attitudes générales des élèves en laboratoire. Raïche (2004, p. 137) présente une liste de vérification qui pourrait être utilisée pour évaluer une performance dans un stage en Soins infirmiers, par exemple. Selon l'auteur, nous retrouverons ainsi des traces matérielles de l'évaluation de cette performance.

Il est donc important que l'observateur utilise des instruments formels avec rigueur afin d'avoir une collecte de données de qualité (Nault, 1986, p.54) et que les instruments d'évaluation soient très élaborés comprenant des critères clairement définis afin d'éviter que l'enseignant vive dans la crainte de la subjectivité et de la partialité (Pharand, 1992, p. 11-13; Robidas et Fredette, 1984. p. 10-11). Nous vous proposons une brève description de ces instruments.

### *La fiche anecdotique ou dossier anecdotique*

Selon Nault (1986, p. 54-55), la fiche anecdotique est utilisée pour recueillir le comportement réel d'un élève dans une situation ou dans son environnement immédiat. L'enseignant consigne des données sur des fiches identifiées à chacun des élèves; de cette façon, il peut constituer des dossiers anecdotiques afin d'appuyer une prise de décision. Cette observation devient un procédé assez subjectif, lorsque l'observateur n'utilise pas de plan précis puisque cette technique requiert un grand nombre de faits. Dans un document de Performa (1987, p. 263), nous notons que le dossier anecdotique est considéré comme l'instrument le moins structuré des techniques d'observation.

Acheson et Gall (2003, p. 190) utilisent le terme « dossier anecdotique » pour faire penser à l'observateur que cette technique, qui n'est pas facile à utiliser, ne permet pas une collecte complète des informations. Selon Gronlund (1981, p. 436), il n'y a aucun avantage d'utiliser le dossier anecdotique dans le but d'obtenir l'évidence qu'un apprentissage a été fait. Lapointe (1980, p. 37-39) explique que ce procédé d'observation consiste en une description d'incidents ou d'événements jugés significatifs par l'observateur. Ce procédé d'observation était impensable considérant le temps que l'observateur doit consacrer pour maintenir ce système.

### *Le journal de bord*

L'observateur, selon Goupil (1985, p. 45-46) et Hébert (1996, p. 140) note le plus possible dans son journal de bord, les gestes et les événements survenus en classe. Il doit y inclure le contexte de l'observation, les sujets observés, le lieu de l'observation, les habiletés professionnelles et la capacité d'analyse du stagiaire.

### *La liste de vérification*

Acheson et Gall (2003, p. 215), Bourassa (1986, p. 6-12), Laferrière (1994, p. 5), Laurier, Tousignant et Morissette (2005, p. 118), Louis (1999, p. 136-137 et p. 143), Morissette (1996, p. 57-59; 1993, p. 202-210) ainsi que Nault (1986, p. 57) expliquent que le procédé d'observation directe utilise un instrument de mesure qui contient l'énumération d'une série de caractéristiques, d'actions ou de comportements qui doivent être réalisés par un sujet. L'observateur, à l'aide d'une liste comprenant plusieurs comportements inscrits, coche la présence d'un ou plusieurs de ces comportements. L'observateur, en cochant la présence ou l'absence d'un comportement dans une activité donnée, porte ainsi un jugement dichotomique. Par contre, ce procédé est moins approprié pour l'observation de certains aspects de la personnalité comme l'initiative, la maturité sociale, la stabilité émotionnelle. Nault (1986, p. 57) indique que la liste de vérification permettrait une interprétation des données qui pourrait être biaisée, car souvent les comportements cochés ne tiennent pas toujours compte du contexte dans lequel ils se produisent. La réalité pourrait être négligée lors de la compilation des comportements observés. Cette technique est très utile lorsque la performance comporte plusieurs étapes comme les travaux en laboratoire, les habiletés à utiliser différents instruments de travail, l'habileté à parler en public, les habiletés physiques, etc. (Performa, 1987, p. 265). Priestly (1982, p. 129 et 132) précise deux types de liste de vérification : la liste quantitative où l'observateur notera la présence ou non des comportements afin d'en vérifier le nombre et la liste qualitative où seront notées aussi les qualités de ces comportements.

### *La grille d'appréciation*

Acheson et Gall (2003, p. 215), Bourassa (1986, p. 6-12), Laurier, Tousignant et Morissette (2005, p. 117-118), Louis (1999, p. 136-137 et p. 143), Morissette (1996, p. 57-59; 1993, p. 202-210) et Priestly (1982, p. 128-145) définissent les échelles d'appréciation comme étant un procédé, plus structuré que le dossier anecdotique, qui permet d'évaluer un élève à l'aide de standards établis. Ces échelles ressemblent à la liste de vérification ou la grille d'observation comprenant une liste de comportements à observer pour une tâche donnée ou une activité. L'observateur doit ajouter à son observation un degré de présence ou une fréquence d'apparition à l'aide d'une échelle indiquant des standards ou des critères d'évaluation pour chaque comportement observé. L'observateur peut ainsi se référer à cette échelle pour porter son jugement. Gronlund (1981, p. 441), Lapointe (1980, p. 53) et Nault (1986, p. 57-58) utilisent le terme « échelles d'appréciation » pour représenter la grille d'appréciation. Selon Delisle et Cantin (1994, p. 21), les grilles d'appréciation sont des outils qui laissent moins d'emprise aux biais, provoqués par les facteurs liés à l'observation, car ces grilles sont plus descriptives et plus spécifiques.

Nous retrouvons quatre types d'échelles les plus courants décrits par plusieurs auteurs. Selon Gronlund (1981, p. 442-443), Lapointe (1980, p. 56-61), Morissette (1996, p. 64-65; 1993, p. 211-213), Nault (1986, p. 59-62) et Priestly (1982, p. 138) nous retrouvons : l'échelle d'appréciation numérique (ou alphabétique); l'échelle graphique (ou échelle de catégories); l'échelle graphique descriptive; l'échelle de rang (ou ordinale). Nous retrouvons chez Laferrière (1994, p. 4) une grille d'appréciation à échelle descriptive ainsi qu'une grille à échelle uniforme.

Raïche (2004, p. 116-119) définit trois types d'échelles qui permettront une évaluation réalisée de manière subjective : l'échelle d'appréciation uniforme, souvent appelée « échelle de type Likert », l'échelle descriptive analytique appréciative et l'échelle descriptive globale appréciative. Pour une correction réalisée de manière objective, l'auteur décrit la liste de vérification ainsi que les deux autres types échelles : l'échelle descriptive analytique vérificative et l'échelle descriptive globale vérificative.



4. *L'échelle descriptive :*

- a. Cette échelle ressemble à l'échelle appréciative en offrant une description de la caractéristique ou du comportement à mesurer (Morissette, 1996, p. 63-64);
- b. Exemple :

0	1	2
Est très négligent	Manque à une mesure d'hygiène	Est très soigneux de sa personne

5. *L'échelle d'appréciation uniforme ou « échelle de type Likert » :*

- a. Échelle à correction subjective la plus connue. Des critères d'évaluation sont définis et associés à des points ordonnés de la plus faible valeur à la plus élevée;
- b. Exemple : 1 = faible, 2 = bien, 3 = très bien et 4 = excellent (Raïche, 2004, p. 117 et 123).

6. *L'échelle descriptive analytique appréciative :*

- a. Version améliorée et plus précise de l'échelle précédente. La même échelle pourrait être utilisée pour tous les critères ou une échelle différente à chaque critère;
- b. Exemple : 1 = présentation imprécise, 2 = présentation plus ou moins claire, 3 = présentation généralement claire et 4 = présentation clairement présentée (Raïche, 2004, p. 118 et 123).

7. *L'échelle descriptive globale appréciative :*

- a. L'échelle descriptive analytique appréciative est utilisée avec la possibilité de décrire, sous forme subjective, un standard de performance;
- b. Exemple pour évaluer un rapport de recherche : 1 = la problématique, la recension des écrits et la méthodologie sont imprécises, 2 = ... 3 = la problématique, la recension des écrits et la méthodologie sont plus ou moins



claires, 4 = ... et 5 = la problématique, la recension des écrits et la méthodologie sont clairement présentées (Raïche, 2004, p. 118-119 et 123).

8. *L'échelle descriptive analytique vérificative :*

- a. Similaire à l'échelle descriptive analytique appréciative, sauf que la correction devient objective plutôt que subjective, car une échelle graduée est utilisée comprenant aussi une appréciation numérique;
- b. Exemple pour évaluer une performance en Soins infirmiers : se laver les mains : 0 = plus d'une erreur, 1 = pas plus d'une erreur et 2 = aucune erreur (Raïche, 2004, p. 120-121 et 123).

9. *L'échelle descriptive globale vérificative :*

- a. Similaire à l'échelle descriptive globale appréciative en rajoutant des niveaux de compétence;
- b. Exemple pour évaluer une performance en Soins infirmiers : compétence minimale = l'étudiant se lave les mains, installe le garrot et insère l'aiguille dans la veine et compétence supérieure = l'étudiant se lave les mains, installe le garrot à mi-bras, insère l'aiguille dans la veine, exerce une pression sans plier le coude et applique un diachylon (Raïche, 2004, p. 122-123).

#### 2.4.4 Types d'erreurs

Nault (1986, p. 48) décrit que déjà en 1968, Gronlund définissait que les erreurs de mesure étaient dues à des facteurs externes de l'instrument de mesure comme les valeurs, les préjugés, les perceptions de l'observateur qui pouvaient entraîner un effet de halo ou une erreur de logique. Selon Gronlund (1981, p. 447-448), Morissette (1993, p. 197-198), Nault (1986, p. 48-50), Priestly (1982, p. 127-128) ainsi que dans un recueil de textes de Performa (1987, p. 261) nous retrouvons trois erreurs de mesure les plus communes lors de l'observation de performance chez les élèves :



1. *La tendance personnelle de l'observateur* : tendance de l'observateur à évaluer tout le monde à peu près à la même position sur l'échelle d'appréciation à intervalles égaux, soit en surévaluant (l'erreur de générosité), soit en sous-évaluant (l'erreur de sévérité) ou soit en concentrant ses jugements au centre de l'échelle (l'erreur de tendance centrale).
2. *L'effet de halo* : tendance de l'observateur, influencé par des facteurs externes (aspect, langage de l'élève...), à conserver une première impression ou à maintenir une première évaluation d'une personne alors que des faits tendent à l'infirmer. L'observateur sera porté à donner des résultats élevés à un élève ayant obtenu des résultats élevés à d'autres examens.
3. *L'erreur logique*: tendance de l'observateur à ne pas établir le lien entre ce que fait l'élève et ce que décrit son instrument d'observation ou l'habileté que le comportement est susceptible de démontrer. Par exemple : un observateur pourrait croire qu'un élève a une attitude sociale positive, car il parle souvent dans des discussions de groupe.

À ces trois types d'erreur, Delisle et Cantin (1994, p. 7-8), Morissette (1996, p. 55-56) et Morissette et Gingras (1989, p. 167) en identifient un quatrième :

4. *L'effet de contraste* : la tendance pour l'observateur, après avoir observé une excellente performance, à sous-évaluer une performance moyenne.

De Ketele (1987, p. 118-123) cite aussi *l'effet de halo* comme étant un des biais les plus connus en provenance de l'observateur. Par contre, il décrit aussi *l'erreur par codage relatif* où l'observation est notée en fonction des notations récentes plutôt qu'aux signes distinctifs stables. L'auteur cite aussi que *l'erreur par assimilation à son attitude propre*, qui est une erreur fréquente chez des observateurs non entraînés, où l'observation est biaisée par des facteurs personnels tels certains attributs de personnalité, par exemple : physique, humeur, sexe, qui ont un effet déprimant ou tonique provoquant des réactions d'ouverture ou de

défense. Nous retrouvons une autre erreur qui a été soulignée plusieurs fois par les psychologues sociaux : *l'erreur due à l'appartenance sociale de l'observateur* (de Ketele, 1987, p. 123).

En définitive, comme le souligne de Ketele (1987, p. 11), l'observation correspond à une méthode permettant l'étude de la valeur fonctionnelle des comportements et des conduites de l'être humain. L'observation directe est donc un outil qui permet de mesurer des comportements en classe (Goupil, 1985, p. 35) et, selon Landau et Swerdlik (2005, p. 529-530), l'observation directe est la seule méthode de choix pour l'évaluation des comportements.

Fortin (1984, p. 16) indique que la formation vise à donner et à modifier les attitudes, les modes de penser et d'agir des élèves qui seront les futurs professionnels. Ceux-ci seront jugés compétents ou non en fonction de leurs manières d'être, car ces attitudes professionnelles reflètent leur compréhension et leurs moyens d'intervention. Comment pouvons-nous évaluer des attitudes et vérifier si ces manières d'être professionnelles sont établies chez l'élève? Le concept de «l'évaluation des attitudes», qui sera exploré dans les prochains paragraphes, nous permettra peut-être de répondre à ce questionnement.

## 2.5 L'évaluation des attitudes en stage

### 2.5.1 Terminologie

Nous retrouvons dans la littérature des termes tels que *attitudes*, *habiletés socioaffectives*, *savoir-être* ainsi que *comportements* dont nous en ferons une brève description afin de mieux se situer dans cette recherche.

### *Attitude*

Martin et Briggs (1986, p. 100) écrivent que le concept « attitude » est un concept tellement large qu'il est celui qui contient le plus de définitions que tous autres concepts en psychologie sociale. En 1935, Allport (voir Gadbois, 1989, p. 13) définissait l'attitude comme étant une prédisposition mentale façonnée par l'expérience et qui exerce une influence dynamique et directionnelle sur la réponse (favorable ou non à un objet) de l'individu envers l'objet ou la situation rencontrés. Plusieurs auteurs dont Ajzen (1988, p. 4), Ajzen et Fishbein (1975, p. 6), Bujold (1994, p. 6), Lessard (1990, p. 2), Morissette (1993, p. 228), Morissette et Gingras (1989, p. 42) et Rosenberg, Hovland, McGuire et al (1960, p. 1) ont une définition semblable qui décrit l'attitude comme étant une disposition intérieure qui est traduite par des réactions émotives apprises et ressenties chaque fois qu'une personne est en présence d'objet (ou d'une activité ou d'une idée) qui la porte à être favorable (à s'approcher) ou à être défavorable (à s'éloigner) à cet objet (ou activité ou idée). Grisé et Trottier (2002, p. 18-19) définissent une attitude comme une habitude qu'aura l'élève d'adopter régulièrement un même ensemble de comportements dans des situations similaires.

Ajzen et Fishbein (1980, p. 19; 1975, p. 340) ainsi que les auteurs Martin et Briggs (1986, p. 104-105) utilisent le même concept des attitudes conçu par Rosenberg, Hovland, McGuire et al (1960, p. 3), c'est-à-dire les trois composantes d'une attitude : les émotions (*affect*), les perceptions (*cognitions*) et les comportements (*behaviors*). Ces auteurs précisent ces composantes : les émotions sont une réponse affective à un objet; les perceptions se réfèrent aux croyances individuelles vis-à-vis un objet; le comportement est la tendance à l'action.

### *Habileté socioaffective*

L'habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est un concept utilisé par Grisé et Trottier (1997, p. 8) pour décrire des habiletés, situées au niveau de l'action, qui précèdent les attitudes qui sont des représentations mentales. Un projet de recherche leur a permis de développer un modèle d'enseignement d'habiletés professionnelles en techniques humaines. Ce modèle d'enseignement est basé sur la construction active par l'élève de représentations

affectives en favorisant l'apprentissage de onze habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif (Grisé et Trottier, 1997). Ces auteurs indiquent qu'une habileté professionnelle d'ordre socioaffectif est un ensemble de processus essentiels qui assurent la maîtrise de la dimension socioaffective d'une tâche professionnelle pour laquelle l'élève est préparé (Grisé et Trottier, 1997, p. 8). Nous retrouvons aussi les dimensions de l'affectif et du cognitif dans ces habiletés socioaffectives. La dimension socioaffective comprend les habitudes, les attitudes et les valeurs, tandis que la dimension cognitive comporte les trois catégories de connaissances : déclaratives (savoirs), procédurales (procédures) et conditionnelles (conditions) (Grisé et Trottier, 1997, p. 14 et 16).

### *Savoir-être*

Le savoir-être, selon Paradis (2002, p. 13-14), est une qualité de base ou une disposition, qui n'est pas observable, dans une intervention ainsi qu'un mode d'expression global et exclusif de l'individu. Pour Scallon (2004, p. 74), le savoir-être est un ensemble de caractéristiques affectives telles que la perception, les croyances et la métacognition qui présentent des problèmes au niveau de l'évaluation. Il serait donc souhaitable de mettre au point une mise à l'épreuve d'une pratique d'évaluation cohérente des savoir-être (Scallon, 2004, p. 93-94). Selon Roegiers (2001, p. 58-59), le savoir-être est une activité qui amène une personne, dans sa manière d'agir et de réagir, à manifester son concept de soi et son estime de soi. Le savoir-être, installé dans l'habituel intériorisé, renvoie à un système de valeurs et est considéré comme un « plus » qui serait ajouté dans une façon d'agir, un savoir-faire.

### *Comportement*

Le comportement, pour Grisé et Trottier (2002, p. 18), est une manifestation concrète qui traduit l'expression d'une attitude dans une tâche professionnelle. Le comportement pourra être évalué lors d'une performance si ce comportement est énoncé de façon spécifique et précise de façon à ce qu'il nous permette son observation (Grisé et Trottier, 2002, p. 22).

Plusieurs auteurs, dont Ajzen (1988, p. 4), Ajzen et Fishbein (1980, p. 26; 1975, p. 8), Grisé et Trottier (2002, p. 18 et 22,), Lessard (1990, p. 2) et Morissette (1993, p. 226) décrivent que l'attitude est une réponse interne qui n'est pas observable, mais que ses manifestations, qui se retrouvent au niveau des comportements, sont observables. Nous retrouvons dans les documents de Paradis (2002, p.14) et Penso-Latouche (2000, p. 80) qu'il est important de pouvoir être capable de distinguer savoir-être et comportement : le savoir-être étant la disposition supposée, qui n'est pas observable, alors que le comportement, qui est sa mise en action, est observable.

Plusieurs auteurs, dont Ajzen (1988, p. 2 et 4), Ajzen et Fishbein (1975, p. 335-336), Grisé et Trottier (2002, p. 18), Martin et Briggs (1986, p. 101 et 105), Paradis (2002, p. 14) et Penso-Latouche (2000, p. 80) indiquent que les attitudes sont des processus internes et des dispositions qui influencent les comportements. Le comportement est une manifestation concrète, une action observable de l'attitude face à un objet. Penso-Latouche (2000, p. 80) complète en décrivant que la notion d'observabilité tracerait une limite entre le savoir-être et le comportement. Un comportement observable se définit en terme d'action et l'énoncé du comportement doit être introduit par un verbe d'action afin de décrire ce que l'apprenant, à la fin de son apprentissage, doit être capable de réaliser (Ouellet dans Laurier, 2003, p. 66; Bujold, 1994, p. 7). Goupil (1985, p. 24-25) définit le comportement comme étant d'abord une action qui est décrite, observable et mesurable. Le comportement, susceptible de se répéter, doit être clairement défini par un commencement et une fin. Cette définition précise, comprenant des termes qui se réfèrent à des faits observables et mesurables, sera utile à l'observateur.

### *Compétence et habileté professionnelle*

En Techniques d'éducation en services de garde, une recherche a permis à Delisle et Cantin (1994) d'identifier des compétences professionnelles à partir de listes de compétences et d'habiletés des éducatrices en services de garde, de déterminer les compétences spécifiques à retenir pour les trois stages et de les transposer en habiletés professionnelles. Par la suite, une liste d'indicateurs a été élaborée afin de déterminer les comportements observables en lien

avec les habiletés professionnelles permettant ainsi aux évaluateurs de se référer aux mêmes critères d'évaluation de la performance des stagiaires (Delisle et Cantin, 1994).

### 2.5.2 L'observation des comportements

Le comportement est une manifestation concrète et une observable de l'attitude. Nous allons maintenant relever ce qui s'est dit dans la littérature sur ce sujet au collgial.

Ajzen et Fishbein (1980, p. 31) décrivent que nous devons définir clairement un comportement spécifique en actions simples et individuelles afin de pouvoir l'observer et selon Bujold (1994, p. 7), le comportement, qui peut être verbal ou non verbal, doit laisser des traces. Selon Grisé et Trottier (2002, p. 22), l'observation se fera plus facilement si le comportement est énoncé spécifiquement et précisément et il sera alors possible de permettre l'évaluation des attitudes. Pour ces auteurs, l'évaluation des attitudes est un jugement porté sur des apprentissages d'ordre socioaffectif d'un élève qui permet de lui donner une rétroaction sur ses comportements professionnels. L'évaluation porte donc sur la capacité de l'élève à mettre en application des habiletés professionnelles traduites par des comportements attendus observables (Grisé et Trottier, 2002, p. 144-148; 1997, p. 131-143).

Selon Delisle et Cantin (1994, p. 7) et Goupil (1985, p. 35 et 77), l'observation des comportements, de manière à noter la présence ou l'absence des comportements à l'aide d'une grille d'observation, permettrait d'évaluer des attitudes. L'identification des manifestations d'une attitude implique un exercice très difficile, car il est presque impossible de les décrire spontanément et d'identifier les comportements qui nous permettraient d'inférer une telle attitude. Face à ses difficultés, les observateurs, qui ne disposent que très peu de temps nécessaire à la construction d'outils d'évaluation, utilisent des outils qui ne leur permettent malheureusement pas d'être objectifs et précis (Delisle et Cantin, 1994, p. 9). Il est alors difficile pour les observateurs de se prononcer sur des performances complexes. Grisé et Trottier (2002, p. 120) précisent qu'il est important, lors de l'observation directe, que l'élève ne soit pas dérangé et que l'observateur n'oriente ni ne modifie l'action ou le

processus en cours. Il est aussi important, pour ces auteurs, que la formulation des comportements soit claire, précise et univoque. Il faut donc choisir des comportements pertinents qui représentent le mieux l'attitude recherchée et ensuite établir une grille d'observation précise pour les classer sans ambiguïté (Grisé et Trottier, 2002, p. 120-121).

### 2.5.3 Le manque d'instruments de mesure

En 1987, Perreault (1987, p. 15-17) a relaté la rareté d'instruments de mesure et d'évaluation en Soins infirmiers et aucun document n'avait été trouvé dans la littérature pour l'évaluation des attitudes. En 2002, pour plusieurs enseignants, la tâche d'évaluer des attitudes semble être un lourd travail et complexe comprenant des questionnements sur le plan éthique. Il est donc important de bien clarifier les attitudes en lien direct avec les exigences professionnelles en comportements attendus et observables (Grisé et Trottier, 2002, p. 66).

La recension des écrits nous a permis d'identifier des fiches d'évaluation des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif élaborées par Grisé et Trottier (1997, p. 70 et p. 132-142) qui comportent une liste d'habiletés socioaffectives ainsi que les comportements attendus observables. Les grilles d'évaluation présentées par ces auteurs énumèrent une série de comportements représentatifs de la qualité de la performance attendue. Cette liste de vérification, instrument d'évaluation basé sur l'observation, contient une échelle de mesure qui permet de coter la manifestation des comportements. Ces appréciations, utilisées pour l'évaluation formative, peuvent aussi être utilisées pour l'évaluation sommative, si elles comportent une notation (Grisé et Trottier, 1997, p. 70).

Delisle et Cantin (1994, p. 6) expliquent qu'il était très difficile d'évaluer les performances complexes en stage et la plupart des démarches en évaluation connues, jusqu'en 1994, présentaient des lacunes. Ces performances complexes font appel à une multitude d'aspects qui sont impliqués simultanément dans l'acte d'apprentissage. L'évaluation en stage des savoir-faire (intervention, gestes, technique, etc.), des savoirs (connaissances, habiletés cognitives, etc.) et des savoir-être (attitudes, habiletés affectives, valeurs, qualités personnelles, etc.) n'est pas une tâche facile pour les enseignants. Ces auteurs ont donc

élaboré un modèle de grilles d'évaluation en stage où les comportements choisis de façon très méticuleuse en fonction de leur réalisme, de leur pertinence, de leur univocité ainsi que de l'observabilité. Cette forme de grille, qui permet aux évaluateurs d'utiliser tous les mêmes critères, favorise une observation plus structurée facilitant ainsi la tâche aux observateurs non entraînés à l'observation (Delisle et Cantin, 1994, p. 21).

## 2.6 Objectifs spécifiques de recherche

La recension des écrits a surtout été dirigée, au début, autour des instruments de mesure utilisés en stage pour recueillir des informations sur l'évaluation des attitudes en stage. Le contexte théorique nous a donc permis d'observer que la littérature était très pauvre sur le sujet de l'évaluation des attitudes en stage. Une telle évaluation des attitudes, souhaitée par de nombreux enseignants, demeure toujours un sujet très discuté. En effet ceux-ci doivent planifier des interventions pédagogiques adaptées au domaine des attitudes, ce qui leur apparaît comme une tâche difficile (Grisé et Trottier, 1997, p. 4-6). L'élaboration d'instruments de mesure pour l'évaluation des attitudes répond à un besoin dans le milieu, mais nous devons tenir compte d'un autre constat soit la nécessité d'identifier les attitudes et les comportements observables afin de pouvoir évaluer des attitudes en action en milieu de stage au collégial. Au chapitre premier, la problématique nous avait dirigée vers une question de recherche :

*Des questionnements et des hésitations apparaissent lorsqu'il est question d'évaluer des attitudes, des habiletés socioaffectives, des savoir-être ou des comportements en stage. Comment pourrions-nous évaluer le plus objectivement possible les attitudes en milieu de stage au collégial?*

Afin de répondre à cette question, notre projet de recherche vise donc l'atteinte de certains objectifs spécifiques :

1. Identifier les attitudes à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients;
2. Identifier, en lien avec chacune de ces attitudes, les comportements à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients.



## CHAPITRE III

### MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente un aperçu général de la méthodologie employée pour effectuer cette recherche, de l'instrument proposé pour la collecte de données ainsi que la composition de notre échantillon.

#### 3.1 Aperçu général de la méthodologie

Une méthodologie de nature quantitative a été choisie en cohérence avec la problématique et les objectifs de recherche. Nous avons élaboré un questionnaire pour nous permettre d'effectuer la collecte des données à un échantillon composé d'enseignants en formation technique de la santé comprenant des stages avec clients, au collégial. Ce questionnaire devrait nous permettre d'obtenir des informations relatives aux deux objectifs spécifiques de la recherche :

1. Identifier les attitudes à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients;
2. Identifier, en lien avec chacune de ces attitudes, les comportements à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients.

### 3.2 Sujets

Nous avons sélectionné, à partir de la liste offerte par la Fédération des cégeps (2007, p. 137), les collèges et les cégeps francophones, de la région de Montréal, qui offraient des programmes techniques de la santé comprenant des stages cliniques avec clients. Nous n'avons pas choisi les cégeps anglophones de la région de Montréal, car le questionnaire a été rédigé seulement en français puisque nous ne disposions pas de financement et de temps requis pour la traduction en anglais de ce questionnaire. Le tableau 3.1 présente la liste des cégeps et des programmes techniques de la santé offerts dans les cégeps, de Montréal et de sa région, qui ont été sollicités pour la recherche. Les cégeps ainsi que les programmes techniques ne seront pas nommés pour conserver la confidentialité. Ils seront donc identifiés en lettre majuscule pour les cégeps (A, B, C, etc.) et en lettre minuscule pour les programmes techniques de la santé avec stages et clients (a, b, c, etc.). Nous visons un taux de participation de 25 % des enseignants invités à participer à notre recherche.

**Tableau 3.1**

Liste des cégeps et des programmes techniques de la santé de la région de selon la Fédération des cégeps, qui ont été sollicités pour la recherche

Cégeps	Programmes techniques
Cégep B	c
	d
	e
	f
Cégep C	g
	a
	a
Cégep D	a
Cégep E	h
	b
	i
	a
Cégep F	a
	b
	j
Cégep G	a
Cégep H	j
	k
	l
	m
Cégep I	n
	a
	a
	a
Cégep J	a
Cégep K	a
Cégep L	a
Cégep M	a
Cégep N	a
Cégep O	a

### 3.3 Instrumentation

#### 3.3.1 Élaboration du questionnaire

Pour élaborer notre questionnaire, nous avons utilisé la liste des attitudes et des comportements proposés dans les programmes d'études techniques suivants : *Acupuncture* (Ministère de l'Éducation, 2002, p. 12), *Audioprothèse* (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 13-14), *Électrophysiologie médicale* (Ministère de l'Éducation, 1998, p. 14), *Hygiène dentaire* (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 13-14), *Médecine nucléaire* (Ministère de l'Éducation, 1998, p. 13-15), *Orthèses et prothèses orthopédiques* (Ministère de l'Éducation, 1997, p. 13-14), *Orthèses visuelles* (Ministère de l'Éducation, 1996, p. 6), *Prothèses dentaires* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, p. 9-10 et p. 53), *Radiodiagnostic* (Ministère de l'Éducation, 1998, p. 14), *Radio-oncologie* (Ministère de l'Éducation, 1999, p. 10), *Soins infirmiers* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, p. 9-10 et p. 55) et *Soins préhospitaliers d'urgence* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, p. 9-10 et p. 53-54).

Nous avons aussi utilisé la liste des comportements indicateurs des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif définies dans les documents de Grisé et Trotter (2002, p. 145-148), la liste des compétences pour *L'évaluation globale de l'élève stagiaire* (Morán, 2002, p. 52-59) ainsi que la liste des compétences du document *Le dictionnaire des compétences TRIMA* » (Arsenault, 1997, p. 53-65).

La recension des écrits nous a aussi permis de consulter plusieurs documents identifiant des comportements observables. L'Ordre des Hygiénistes Dentaires du Québec (2004, p. 15-38) a préparé un guide sur le contrôle des infections dans lequel sont identifiés des comportements essentiels à l'exercice de la profession. Nous retrouvons deux documents préparés par l'Ordre des Infirmières et des Infirmiers du Québec (2006, p. 6-11; 2000, p. 57-62) sur la tenue vestimentaire appropriée des infirmiers à l'exercice de leur profession. Toujours en soins infirmiers, Bergevin et Couture (2001, p. 3-11) décrivent plusieurs compétences essentielles dans cette profession tandis que *Le guide des procédures des stages cliniques* du cégep de

Saint-Hyacinthe (2006) nous permet de décrire des comportements appropriés en clinique pendant les stages en Techniques d'hygiène dentaire.

Nous souhaitons que notre questionnaire permette de vérifier quelles sont les attitudes que les enseignants devraient évaluer en stage. Les étapes de fabrication et de validation d'un questionnaire seront respectées telles que décrites par différents auteurs : Bourque et Fielder (2003), Brace (2004), Dillman (2000), Fenneteau (2002), Fink (2003), Gravel (1994) et Javeau (1992).

### 3.3.2 Validation et mise en forme du questionnaire

Le questionnaire (voir app. A, p. 134) a été soumis à deux niveaux de validation de contenu : une prévalidation du contenu afin de valider la clarté et la pertinence des énoncés par des juges-experts ensuite une validation du questionnaire par un petit échantillon de la population visée.

### 3.3.3 Prévalidation

Le questionnaire a été prévalidé, en février 2008, auprès d'un groupe de juges-experts au nombre de cinq personnes : deux conseillères pédagogiques des collèges A et E, deux enseignantes spécialisées en mesure et évaluation des collèges A et G, qui enseignent dans des programmes techniques au collégial, ainsi qu'un professeur, spécialiste en mesure et évaluation, enseignant à l'université dans un programme de la santé. Nous avons demandé à ces experts de faire une lecture critique sur la clarté et la pertinence des énoncés afin d'ajouter les commentaires et les suggestions qu'ils jugeront appropriés. Suite aux recommandations reçues, nous avons révisé, clarifié et regroupé certains énoncés afin de rendre le questionnaire plus pertinent.

### 3.3.4 Validation

Le questionnaire, prévalidé par le groupe d'experts, a été administré, en mars 2008, à un échantillon de 32 enseignants du cégep « A ». Cet échantillon, pour la validation du questionnaire, était composé de 20 enseignants du programme technique de la santé « a » ainsi que 12 enseignants du programme technique de la santé « b ». Au cégep « A », nous retrouvons le programme « a » offert dans huit autres cégeps ainsi que le programme « b » aussi offert dans deux autres cégeps de la région de Montréal. Notre échantillon ayant des caractéristiques semblables à celles de notre population, nous croyons ainsi qu'il pourra vérifier la validité du questionnaire afin de tester la qualité et la pertinence des questions.

### 3.4 Déroulement

Pendant la validation du questionnaire, une lettre (voir app. B, p. 149 ) a été envoyée par courrier électronique, en mars 2008, à la direction des études des 14 cégeps sollicités afin d'avoir l'autorisation de demander aux enseignants des programmes techniques de santé de participer à notre recherche. Nous avons reçu très rapidement une réponse positive : les directeurs et / ou adjoints à la direction des études, la coordonnatrice de l'enseignement technique, l'adjointe aux programmes et la conseillère pédagogique à la recherche nous ont donné la permission d'inviter les enseignants à participer à notre recherche.

Une lettre (voir app. B, p. 150 ) a donc été envoyée par courrier électronique aux 26 coordonnateurs des programmes techniques de santé de chacun des 14 cégeps afin de solliciter leur collaboration pour cette recherche. Nous leur demandions d'être la personne ressource pour la distribution du questionnaire à chacun des enseignants de leur département. Le coordonnateur a été le lien entre la chercheuse et les enseignants pour les encourager à participer à notre recherche. Les questionnaires ont été remis à tous les coordonnateurs des départements techniques de santé. Les enseignants ont pu ensuite remplir le questionnaire et le retourner à leur coordonnateur de département. Nous avons reçu une réponse positive de 23 coordonnateurs de 12 cégeps dont les enseignants avaient accepté de répondre au questionnaire. Un cégep n'a pas été retenu pour la recherche, car la réponse affirmative pour

participer à ce projet nous a été donnée trop tardivement tandis que 2 coordonnateurs n'ont pas fait suite à notre demande. Nous retrouvons, à l'appendice C (voir p. 152), le questionnaire validé qui a été distribué aux 505 enseignants sollicités pour la recherche. Le tableau 3.2 présente la liste des cégeps, les programmes techniques de la santé offerts ainsi que le nombre d'enseignants dans chaque programme.

La distribution des questionnaires s'est déroulée du 31 mars au 8 mai 2008 dans 12 cégeps. Nous avons donc remis les questionnaires en mains propres à 18 coordonnateurs de département. Il était plus facile pour un des coordonnateurs que le questionnaire soit envoyé par courriel. Des questionnaires ont été expédiés par la poste à 4 coordonnatrices, car leurs disponibilités ne nous permettaient pas d'aller leur remettre les questionnaires en mains propres.

Deux semaines suivant la distribution des questionnaires, nous avons fait parvenir, aux coordonnateurs de département, un courrier électronique pour relancer les non-répondants. Dans leur recherche, Howe et Ménard (1993, p. 90) ont eu un effet positif, qui avait augmenté les retours des questionnaires, après avoir envoyé une carte de rappel à chaque personne ressource des collèges participants. Les questionnaires étant anonymes, il leur était impossible de les envoyer directement aux non-répondants. Nous espérons que cette procédure nous permette aussi de rejoindre le plus grand nombre d'enseignants.

**Tableau 3.2**

Liste des cégeps, des programmes techniques de la santé de la région de Montréal ainsi que le nombre d'enseignants dans chacun des programmes, à la session d'hiver 2008.

Cégeps	Programmes techniques	Enseignants sollicités
Cégep B	c	11
	d	10
	e	14
	f	22
	g	6
Cégep C	a	34
Cégep D	a	40
Cégep E	h	14
	b	21
	i	15
	a	45
Cégep F	b	25
Cégep G	j	21
Cégep H	a	42
	j	16
	k	7
Cégep I	l	14
	m	3
	n	19
Cégep J	a	21
Cégep K	a	35
Cégep L	a	35
Cégep M	a	35
Total de la population <sup>2</sup>		505

<sup>2</sup> Les données ont été fournies par les coordonnateurs des départements des programmes techniques de la santé au collégial



La collecte des questionnaires s'est ensuite déroulée du 5 mai au 18 juin 2008. Nous avons recueilli, en mains propres, les questionnaires de 21 départements sur 23. Cette collecte personnalisée nous a permis de rencontrer et de remercier les coordonnateurs. Il y a eu des échanges très enrichissants sur l'évaluation des attitudes et plusieurs coordonnateurs nous ont offert généreusement, avec la permission de leur équipe d'enseignants, des documents départementaux sur leurs propres instruments d'évaluation des attitudes. Nous n'avons pas eu la chance de rencontrer deux coordonnateurs pour les remercier et de recueillir les questionnaires pour une simple raison d'incompatibilité d'horaires. Les questionnaires nous ont donc été retournés par la poste.

### 3.5 Considérations éthiques

Une lettre demandant l'autorisation (voir app. B, p. 149) de faire une recherche avait été envoyée, en mars 2008, aux directeurs adjoints aux études, aux coordonnateurs de départements ainsi qu'aux enseignants des programmes techniques de la santé des cégeps sollicités pour la recherche. Nous avons aussi fait parvenir, en juin 2008, une lettre de remerciements aux coordonnateurs pour avoir accepté de nous donner la chance de distribuer les questionnaires et aux enseignants pour avoir si généreusement répondu au questionnaire de recherche (voir app. D). Un des collègues participant à la recherche avait un protocole de collaboration; il y a donc eu signature de ce protocole d'entente avec la personne responsable.

Le questionnaire, distribué au printemps 2008, était confidentiel, puisque nous ne demandions que le nombre d'enseignants pour chacun des programmes techniques. Les données fournies demeureront aussi confidentielles et elles ne seront utilisées qu'à des fins statistiques. Une analyse préliminaire des statistiques a été réalisée durant l'été 2008, selon une distribution de fréquence pour les attitudes et les comportements. À la demande de plusieurs coordonnateurs de départements, ces résultats préliminaires leur ont été envoyés ainsi que ceux spécifiques à leur propre programme. Les résultats des autres programmes des autres cégeps sont restés confidentiels.

### 3.6 Méthode d'analyse des résultats

Afin d'atteindre les deux objectifs spécifiques (identification des attitudes et des comportements à évaluer en stage ), nous proposons le calcul de statistiques descriptives associées aux diverses variables quantitatives du questionnaire soit les fréquences, les moyennes et les corrélations de Pearson entre les facteurs expliquant les variables d'attitudes et de comportements qui devraient être évaluées en stage.

Des analyses factorielles seront utilisées pour nous permettre d'explorer des regroupements d'énoncés afin d'identifier et de nommer des structures au niveau des attitudes et des comportements. L'analyse factorielle nous permettra de voir des associations qui pourront être faites entre les attitudes et entre les comportements et de faire une synthèse des données en proposant des profils. L'indice MSA (*measure of sampling adequacy*) de Kaiser-Meyer-Olkin (Kaiser, 1974) sera utilisé pour vérifier si la distribution des valeurs propres de la matrice des corrélations de Pearson est adéquate pour poursuivre l'analyse factorielle tandis que le critère de Kaiser sera utilisé pour déterminer le nombre de facteurs à retenir (Kaiser, 1960). Une analyse factorielle calculée à partir de la méthode de vraisemblance maximale (Lawley et Maxwell, 1963), suivie d'une rotation oblique de type oblimin (Jenrich et Sampson, 1966) ou promax (Hendrickson et White, 1964), sera ensuite effectuée. L'analyse des indices de saturation supérieurs à 40 % et des indices de communauté supérieurs à 0.40 en valeur absolue sera ensuite effectuée pour permettre de proposer une interprétation des facteurs retenus. Il est à noter que tous les indices de saturations seront présentés de façon à ce que le lecteur puisse reproduire la matrice des corrélations à partir de la pré et de la post multiplication de la structure factorielle retenue. Enfin, la corrélation de Pearson entre les facteurs retenus sera aussi analysée.

## CHAPITRE IV

### LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Nous décrivons, dans ce chapitre, les données recueillies à partir du questionnaire distribué aux 505 enseignants sollicités pour la recherche. Ces données quantitatives nous permettront d'obtenir des informations relatives aux deux objectifs spécifiques de la recherche :

1. Identifier les attitudes à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients;
2. Identifier, en lien avec chacune de ces attitudes, les comportements à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients.

Dans ce chapitre, seules les données quantitatives sont exposées ainsi que les tableaux de fréquence y correspondant. Les étapes pour la manipulation des données ainsi que pour l'analyse des résultats ont été inspirées par différents auteurs : Antonius (2003); Casin (1999); Laforge (1981) et Ouellet et Baillargeon (2004); Plaisent (2002). Toutes les données recueillies ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS 12 (*Statistical Package for Social Sciences*) pour Windows.

#### 4.1 Taux de participation à la recherche

Le tableau 4.1 démontre que le taux de participation de 25 % souhaité a largement été dépassé pour atteindre un total de 48,9 %. Sur les 505 enseignants sollicités, 247 participants ont généreusement accepté de répondre au questionnaire distribué. Nous avons déjà mentionné, au chapitre précédent, que les cégeps ainsi que les programmes techniques ne

seront pas nommés pour conserver la confidentialité. Ils sont donc identifiés en lettre majuscule pour les cégeps (A, B, C, etc.) et en lettre minuscule pour les programmes techniques (a, b, c, etc.).

#### 4.2 Caractéristiques des participants

Les données permettent d'identifier certaines caractéristiques des participants qui enseignaient à la session d'hiver 2008, au moment où nous avons administré le questionnaire (appendice C, p. 152) élaboré en cinq sections distinctes. La section A « *Profil de formation disciplinaire*, regroupant les 3 premières questions, nous permet de connaître le niveau de scolarité des répondants ainsi que le nombre de cours suivis en évaluation des apprentissages et des attitudes. La question #4, dans la section B « *Profil de formation continue* », complète la section A sur le perfectionnement suivi sur l'évaluation des attitudes. À la fin du questionnaire, les questions #90 à #93, de la section E « *Les renseignements généraux* », complètent les caractéristiques des enseignants qui ont participé à la recherche. Les questions #88 (noms des collègues) et #89 (noms des programmes) ont été retirées pour confidentialité.

**Tableau 4.1**

Liste des cégeps, des programmes techniques de la santé de la région de Montréal, le nombre d'enseignants sollicités dans chacun des programmes ainsi que le taux de participation

Cégeps	Programmes Techniques	Enseignants sollicités	Enseignants participants	Taux de réponse
Cégep B	c	11	9	81,8 %
	d	10	6	60,0 %
	e	14	3	21,4 %
	f	22	13	59,1 %
	g	6	6	100,0 %
Cégep C	a	34	9	26,5 %
Cégep D	a	40	12	30,0 %
Cégep E	h	14	14	100,0 %
	b	21	19	90,5 %
	i	15	13	86,7 %
	a	45	10	22,2 %
Cégep F	b	25	20	80,0 %
Cégep G	j	21	16	76,2 %
Cégep H	a	42	15	35,7 %
	j	16	5	31,2 %
	k	7	6	85,7 %
Cégep I	l	14	10	71,4 %
	m	3	3	100,0 %
	n	19	2	10,5 %
Cégep J	a	21	20	95,2 %
Cégep K	a	35	14	40,0 %
Cégep L	a	35	11	31,4 %
Cégep M	a	35	11	31,4 %
Total de la population		505	247	48,9 %

Le tableau 4.2 présente les réponses de la question #91. Une très grande majorité des 244 enseignants, qui ont répondu à cette question, sont de sexe féminin, soit 210 enseignantes (85 %) pour 34 enseignants (13,8 %). L'âge des répondants, pour une grande majorité d'entre eux (voir tableau 4.3), se situe entre 41-50 ans pour 92 enseignants (37,2 %) et entre 31-40 ans, pour 76 enseignants (30,8 %). Les enseignants âgés de 50 ans et plus se retrouvent au nombre de 64 (25,9 %), 12 enseignants sont âgés entre 26 et 30 ans (4,9 %) et les 2 répondants de 25 ans et moins ne représentent que 0,8 % des participants. Un seul enseignant n'a pas répondu à cette question.

**Tableau 4.2**

Pourcentage, pour la question #91, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur le sexe des répondants

Sexe	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Féminin	210	85 %
Masculin	34	13,8 %
Données manquantes	3	1,2 %
Total	247	100 %

**Tableau 4.3**

Pourcentage, pour la question #92, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur l'âge des enseignants qui ont participé à la recherche

Âge	Nombre d'enseignants	Pourcentage
25 ans et moins	2	0,8 %
26-30 ans	12	4,9 %
31-40 ans	76	30,8 %
41-50 ans	92	37,2 %
50 ans et plus	64	25,9 %
Donnée manquante	1	0,4 %
Total	247	100 %

Les réponses aux questions #90 et #91 (voir tableaux 4.4 et 4.5) démontrent, qu'à la session d'hiver 2008, 168 enseignants étaient permanents (68 %), 26 avaient signé un contrat annuel (10,5 %), 32 enseignants étaient à temps complet pour la session (13 %), 17 parmi eux étaient à temps partiel (6,9 %) et 2 enseignants étaient des chargés de cours (0,8 %). La très grande majorité des enseignants avaient 10 ans et moins d'expérience reconnues dans l'enseignement au collégial : 71 enseignants avaient 5 ans et moins d'expérience (28,7 %) et 72 enseignants entre 6 et 10 ans (29,1 %). Les résultats nous apprennent aussi que 58 enseignants possédaient entre 11 et 20 ans d'expérience (23,5 %) et que 17 % des enseignants, au nombre de 42, enseignaient depuis plus de 20 ans.

**Tableau 4.4**

Pourcentage, pour la question #90, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur le statut d'emploi des enseignants qui ont participé à la recherche

Statut d'emploi	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Permanent	168	68 %
Contrat annuel	26	10,5 %
Temps complet / session	32	13 %
Temps partiel	17	6,9 %
Chargé de cours	2	0,8 %
Données manquantes	2	0,8 %
Total	247	100 %

**Tableau 4.5**

Pourcentage, pour la question #93, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur les années d'expérience, des participants, dans l'enseignement au collégial

Nombre d'années d'expérience	Nombre d'enseignants	Pourcentage
5 ans et moins	71	28,7 %
6-10 ans	72	29,1 %
11-20 ans	58	23,5 %
20 ans et plus	42	17 %
Données manquantes	4	1,6 %
Total	247	100 %

La première question (voir tableau 4.6), posée aux enseignants sur le niveau de scolarité complété, nous apprend que 128 enseignants, un peu plus de la moitié des répondants (51,8 %), possédaient un baccalauréat. L'autre moitié des répondants se répartit comme suit : 42 enseignants avaient un DEC ou l'équivalent (17 %); 29 avaient complété une maîtrise (11,7 %); 18 enseignants avaient terminé un certificat de 1<sup>er</sup> cycle (7,3 %), 15 avaient complété un microprogramme de 2<sup>e</sup> cycle (6,1 %), 12 répondants avaient un diplôme de 2<sup>e</sup> cycle (4,9 %) tandis que 1 enseignant (0,4 %) avait complété un certificat de 1<sup>er</sup> cycle et 1 autre répondant, un doctorat (0,4 %).

**Tableau 4.6**

Pourcentage, pour la question #1, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur le niveau de scolarité complété des enseignants au collégial

Niveau de scolarité complété	Nombre d'enseignants	Pourcentage
Diplôme d'études collégiales (DEC)	42	17 %
Certificat de 1 <sup>er</sup> cycle	18	7,3 %
Baccalauréat (BAC)	128	51,8 %
Microprogramme de 1 <sup>er</sup> cycle	1	0,4 %
Microprogramme de 2 <sup>e</sup> cycle	15	6,1 %
Diplôme de 2 <sup>e</sup> cycle	12	4,9 %
Maîtrise	29	11,7 %
Doctorat	1	0,4 %
Donnée manquante	1	0,4 %
Total	247	100 %

La question #2 demandait aux enseignants le nombre de cours suivi(s) portant sur l'évaluation des apprentissages pendant leur formation disciplinaire. Nous remarquons, au tableau 4.7, que 109 participants ont répondu qu'ils avaient suivi 1 à 2 cours (44,1 %), 41 avaient suivi 3-4 cours (16,6 %) et 5 cours et plus pour 10,9 % d'entre eux, soit 27 enseignants. Nous observons aussi qu'il y a 69 répondants qui n'ont suivi aucun cours portant sur l'évaluation des apprentissages, ce qui représente un pourcentage de 27,9 %.



**Tableau 4.7**

Pourcentage, pour la question #2, de la fréquence relative, calculée en incluant les données manquantes sur le nombre de cours suivi(s), par les enseignants, portant sur l'évaluation des apprentissages pendant leur formation disciplinaire

Cours sur l'évaluation des apprentissages	Nombre d'enseignants	Pourcentage
0	69	27,9 %
1-2	109	44,1 %
3-4	41	16,6 %
5 et plus	27	10,9 %
Donnée manquante	1	0,4 %
Total	247	100 %

La question #3 (voir tableau 4.8) nous apprend que 145 enseignants, qui représentent plus de la moitié des participants (58,7 %), ont répondu qu'ils n'avaient suivi aucun cours portant sur l'évaluation des attitudes pendant leur formation disciplinaire tandis que 75 parmi eux (30,4 %) en avaient suivi 1 à 2 cours. Nous remarquons aussi que 17 enseignants (6,9 %), en avaient suivi 3 à 4 cours ainsi qu'une faible minorité, soit 9 enseignants (3,6 %) qui en avaient suivi 5 et plus.

**Tableau 4.8**

Pourcentage, pour la question #3, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur le nombre de cours suivi(s), par les enseignants, portant sur l'évaluation des attitudes pendant leur formation disciplinaire

Cours sur l'évaluation des apprentissages	Nombre d'enseignants	Pourcentage
0	145	58,7 %
1-2	75	30,4 %
3-4	17	6,9 %
5 et plus	9	3,6 %
Donnée manquante	1	0,4 %
Total	247	100 %

La section B du questionnaire « *Le profil de formation continue* » nous permet d'observer qu'il y a une très forte majorité de répondants (77 %) qui ont peu ou pas suivi de journée(s) de perfectionnement portant sur l'évaluation des attitudes (voir tableau 4.9). Les réponses à la question #4, nous apprennent qu'il y a autant de participants (95 enseignants) qui n'avaient pu suivre de journée de perfectionnement portant sur l'évaluation des attitudes que ceux qui en avaient suivi une à 2 journées de perfectionnement (95 enseignants). Nous remarquons aussi qu'il y a 34 enseignants (13,8 %) qui ont suivi 3 à 4 journées de perfectionnement tandis que 21 enseignants (8,5 %) en avaient suivi 5 journées et plus.

**Tableau 4.9**

Pourcentage, pour la question #4, de la fréquence relative calculée en incluant les données manquantes sur le nombre de journée(s) de perfectionnement suivie(s), par les enseignants, portant sur l'évaluation des attitudes

Perfectionnement sur l'évaluation des apprentissages	Nombre d'enseignants	Pourcentage
0	95	38,5 %
1-2	95	38,5 %
3-4	34	13,8 %
5 et plus	21	8,5 %
Données manquantes	2	0,8 %
Total	247	100 %

#### 4.3 Évaluation des attitudes en stage au collégial

Nous avons demandé aux enseignants, aux questions #5 à #28 de la *section C* du questionnaire, de se prononcer sur les attitudes qui devraient être évaluées en stage au collégial. Les réponses, que nous retrouvons au tableau 4.10, nous permettent de constater que 74 à 198 enseignants sont « *très en accord* » (30 % à 80,2 %) et 37 à 118 enseignants sont « *en accord* » (15 % à 47,8 %) pour l'évaluation des attitudes en stage. Ces données nous permettent d'observer qu'il y a une très grande majorité d'enseignants pour qui les attitudes devraient être évaluées en stage. Nous retrouvons aussi 1 à 3 enseignants qui sont

« *très en désaccord* » (0,4 % à 1,2 %) et 1 à 24 enseignants qui sont « *en désaccord* » (0,4 % à 9,7 %) pour l'évaluation de certaines attitudes en stage. Le nombre de répondants qui ne se sont pas prononcés aux questions #5 à #28 varie de 1 à 34 enseignants (0,4 % à 13,8 %).

**Tableau 4.10**

Pourcentage, pour les questions #5 à #28, de la fréquence relative calculée en excluant les données manquantes pour les attitudes qui devraient être évaluées en stage

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sais pas	En accord	Très en accord
Dans les stages, les attitudes suivantes <b>devraient être évaluées</b> :	%	%	%	%	%
<b>Q5.</b> Apparence professionnelle (allure, aspect)	0,8	2,4	1,2	31,2	63,6
<b>Q6.</b> Autoévaluation	0,4	2,0	5,3	35,2	55,9
<b>Q7.</b> Autonomie	0,4	0,4	1,6	30,8	66,0
<b>Q8.</b> Capacité d'adaptation aux changements	1,2	0,4	2,4	36,8	58,7
<b>Q9.</b> Capacité de communication	1,2	0,0	0,4	17,0	81,0
<b>Q10.</b> Capacité de prendre des décisions	1,2	0,4	1,2	30,0	66,8
<b>Q11.</b> Confiance en soi	0,8	9,7	10,5	47,8	30,0
<b>Q12.</b> Courtoisie (politesse, amabilité)	0,0	1,2	2,8	27,5	68,0
<b>Q13.</b> Débrouillardise	0,8	3,2	4,9	40,1	50,2
<b>Q14.</b> Empathie (à l'écoute des autres)	1,2	0,8	3,2	22,7	71,3
<b>Q15.</b> Esprit d'analyse (esprit critique)	1,2	0,0	2,0	27,1	69,2
<b>Q16.</b> Esprit d'équipe	0,8	4,0	2,4	41,7	49,8
<b>Q17.</b> Esprit de synthèse	1,2	1,6	3,6	41,3	51,8
<b>Q18.</b> Intégrité (honnêteté, franchise, loyauté)	0,0	5,3	3,6	15,0	75,7
<b>Q19.</b> Maîtrise de soi (patience, tolérance au stress)	0,8	3,2	2,4	38,1	55,1
<b>Q20.</b> Motivation	0,8	7,3	3,6	33,2	54,7
<b>Q21.</b> Organisation	0,4	2,0	0,4	29,1	67,6
<b>Q22.</b> Ouverture aux commentaires	0,0	2,0	2,0	29,6	66,0
<b>Q23.</b> Persévérance	0,4	6,1	2,8	43,3	46,6
<b>Q24.</b> Ponctualité	0,8	1,6	0,4	23,9	72,9
<b>Q25.</b> Polyvalence	0,4	7,7	13,8	41,3	36,0
<b>Q26.</b> Professionnalisme	0,4	0,8	1,2	17,8	79,4
<b>Q27.</b> Respect des autres	0,8	2,4	0,4	15,4	80,2
<b>Q28.</b> Rigueur (minutie, consciencieux, méticuleux)	0,8	1,6	2,0	28,7	66,4

#### 4.4 Évaluation des comportements en stage au collégial

Nous avons ensuite demandé aux enseignants, pour les questions #29 à #87 de la *section D* du questionnaire, de se prononcer sur les comportements, identifiés à chacune des attitudes, qui devraient être évalués en stage au collégial. Les réponses, que nous retrouvons au tableau 4.11, nous permettent de remarquer que 72 à 212 enseignants sont « *très en accord* » (29,1 % à 85,8 %) et que 13 à 125 enseignants sont « *en accord* » (5,3 % et 50,6 %) pour l'évaluation de ces comportements en stage.

Nous retrouvons aussi 1 à 3 enseignants qui sont « *très en désaccord* » (0,4 % à 1,2 %) et 1 à 39 enseignants qui sont « *en désaccord* » (0,4 % à 15,8 %) pour évaluer certains comportements en stage. Les données démontrent aussi qu'il y a 1 à 32 enseignants qui ne se sont pas prononcés aux questions #29 à #87 (0,4 % à 13 %).

Les résultats présentés dans ce chapitre nous ont donc permis de constater qu'une très grande majorité des enseignants étaient « *en accord* » et « *très en accord* » pour l'évaluation des attitudes en stage au collégial. La prochaine partie de ce chapitre nous permettra de nous attarder à l'analyse et à l'interprétation des données recueillies à partir du questionnaire distribué durant cette recherche.

**Tableau 4.11**

Pourcentage, pour les questions #29 à #87, de la fréquence relative calculée en excluant les données manquantes pour les comportements qui devraient être évalués en stage

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord
Dans les stages, les comportements suivants devraient être évalués :	%	%	%	%	%
<i>Apparence professionnelle (allure, aspect)</i>					
<b>Q29.</b> Est propre : ne dégage pas d'odeur corporelle, a les cheveux propres (les cheveux longs sont attachés et remontés si nécessaire), la barbe rasée de près, a les ongles courts, propres, sans vernis ni ajout d'ongles artificiels.	0,8	2,4	1,2	27,1	68,0
<b>Q30.</b> Porte, seulement pendant les stages, un uniforme propre, sans tache, qui n'est pas froissé, qui permet de couvrir le corps adéquatement et qui est conforme aux exigences du milieu professionnel.	1,2	3,2	4,0	26,7	64,8
<b>Q31.</b> Porte un uniforme blanc ou de couleur pâle permettant ainsi de distinguer les taches de sang ou autre.	3,6	14,6	13,0	32,8	34,8
<b>Q32.</b> Porte un uniforme à manches courtes pour permettre une meilleure hygiène des mains afin d'éviter que le tissu vienne en contact avec les différentes surfaces de travail.	1,6	13,8	11,7	31,6	39,7
<b>Q33.</b> Dégage une odeur de propreté non parfumée.	4,5	12,6	9,3	37,2	36,4
<b>Q34.</b> Porte un maquillage léger.	4,0	15,8	10,5	40,5	29,1
<b>Q35.</b> Porte des chaussures fermées, à talons plats et munis de semelles antidérapantes.	1,2	5,3	9,3	34,8	49,0
<b>Q36.</b> Porte visiblement, sur son uniforme, un « porte-nom » (insigne) ou une carte d'identité où son nom et sa fonction sont indiqués.	1,6	4,5	0,8	32,0	61,1
<b>Q37.</b> Enlève ses bagues, joncs, colliers, boucles d'oreilles pendantes, « piercing » et bracelets.	1,2	12,1	13,0	30,8	42,5
<i>Autoévaluation</i>					
<b>Q38.</b> Décrit ses apprentissages réalisés.	0,0	1,6	2,8	36,4	59,1
<b>Q39.</b> Décrit ses points forts et faibles	0,4	0,8	2,4	32,4	64,0

**Tableau 4.11**

Pourcentage, pour les questions #29 à #87, de la fréquence relative calculée en excluant les données manquantes pour les comportements qui devraient être évalués en stage

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord
Dans les stages, les comportements suivants devraient être évalués :	%	%	%	%	%
<i><b>Autonomie</b></i>					
<b>Q40.</b> Exécute sans surveillance, selon les attentes du stage, des tâches, des projets ou des activités.	1,6	7,3	4,9	40,1	46,2
<b>Q41.</b> Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même.	0,4	1,2	0,4	28,3	69,6
<b>Q42.</b> Amorce de nouvelles activités en regard des objectifs à atteindre sans que cela lui soit demandé	1,2	5,3	5,3	42,1	46,2
<i><b>Capacité d'adaptation aux changements</b></i>					
<b>Q43.</b> S'ajuste aisément à différentes situations imprévues.	0,0	1,6	2,4	49,0	46,6
<i><b>Capacité de communications</b></i>					
<b>Q44.</b> Utilise un langage approprié en tout temps.	0,8	0,4	0,0	16,6	82,2
<b>Q45.</b> Utilise un langage non verbal courtois.	0,8	1,2	1,2	21,9	74,9
<b>Q46.</b> Interagit avec différents types de clients.	0,8	1,2	0,0	31,6	66,0
<b>Q47.</b> Fait valoir son point de vue en respectant les autres.	0,4	1,6	2,0	30,0	66,0
<b>Q48.</b> Donne toute l'information nécessaire au client afin que celui-ci puisse faire des choix.	0,8	0,4	1,2	28,3	68,4
<i><b>Capacité de prendre des décisions</b></i>					
<b>Q49.</b> Analyse et fait un choix lorsque la situation l'exige.	0,8	0,4	2,0	37,7	59,1
<b>Q50.</b> Est capable de reconnaître ses erreurs et d'apporter les correctifs nécessaires.	0,8	0,8	0,4	23,1	74,9
<i><b>Confiance en soi</b></i>					
<b>Q51.</b> Exécute ses tâches avec assurance.	0,4	6,1	8,5	50,6	34,0

**Tableau 4.11**

Pourcentage, pour les questions #29 à #87, de la fréquence relative calculée en excluant les données manquantes pour les comportements qui devraient être évalués en stage

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord
Dans les stages, les comportements suivants devraient être évalués :	%	%	%	%	%
<i><b>Courtoisie (politesse, amabilité)</b></i>					
<b>Q52.</b> Accueille le client avec sourire.	0,4	2,4	2,8	21,5	72,9
<b>Q53.</b> Vouvoie le client (sauf enfant et adolescent) à moins que le client lui demande de le tutoyer.	1,2	12,6	1,2	5,3	79,8
<i><b>Débrouillardise</b></i>					
<b>Q54.</b> Est ingénieux : il exécute la tâche avec efficacité en utilisant toutes les ressources.	0,4	2,8	4,5	47,0	44,9
<i><b>Empathie (à l'écoute des autres)</b></i>					
<b>Q55.</b> Comprend le problème de l'autre.	0,4	2,4	5,7	45,7	45,3
<b>Q56.</b> Prend le temps d'écouter son interlocuteur.	0,4	1,2	1,6	31,2	65,2
<i><b>Esprit d'analyse (esprit critique)</b></i>					
<b>Q57.</b> Identifie les solutions pertinentes en justifiant ses idées.	0,8	0,8	2,8	35,2	59,5
<b>Q58.</b> Émet un jugement professionnel faisant ressortir les qualités ou les corrections à apporter à un objet, à l'exécution d'une tâche ou à une situation impliquant des personnes.	0,4	2,8	5,7	33,2	56,7
<i><b>Esprit d'équipe</b></i>					
<b>Q59.</b> Accepte les décisions prises en équipe même si son point de vue n'est pas retenu.	1,2	3,2	7,7	36,8	50,6
<b>Q60.</b> A le désir de travailler avec les autres.	0,8	5,3	5,7	36,0	51,8
<b>Q61.</b> Propose de l'aide à ses coéquipiers.	0,8	3,6	2,0	32,4	60,7
<i><b>Esprit de synthèse</b></i>					
<b>Q62.</b> Dégage l'essentiel d'une situation à partir de plusieurs éléments.	0,8	0,4	5,3	38,9	53,8

**Tableau 4.11**

Pourcentage, pour les questions #29 à #87, de la fréquence relative calculée en excluant les données manquantes pour les comportements qui devraient être évalués en stage

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord
Dans les stages, les comportements suivants devraient être évalués :	%	%	%	%	%
<i><b>Intégrité (honnêteté, franchise, loyauté)</b></i>					
<b>Q63.</b> Transmet une information juste qui est conforme aux faits.	0,4	1,2	1,6	21,5	74,5
<b>Q64.</b> Agit sans tricher, sans tromper.	0,4	2,8	2,0	12,6	81,0
<i><b>Maîtrise de soi (patience, tolérance au stress)</b></i>					
<b>Q65.</b> Sait se dominer, se contrôler en gardant son calme	0,4	2,0	1,2	34,4	61,1
<b>Q66.</b> Peut accepter, supporter des périodes de stress.	0,4	3,6	5,7	41,3	48,2
<i><b>Motivation</b></i>					
<b>Q67.</b> Démontre de l'intérêt qui l'incite à s'engager activement dans son processus d'apprentissage	0,8	4,9	2,4	28,3	62,3
<i><b>Organisation</b></i>					
<b>Q68.</b> Planifie les activités et les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche.	0,8	0,4	2,8	34,0	61,1
<b>Q69.</b> Coordonne ses tâches et ses activités en vue d'accroître son efficacité.	1,2	0,8	2,4	33,6	61,1
<i><b>Ouverture aux commentaires</b></i>					
<b>Q70.</b> Est capable de recevoir, sans contestation, les commentaires et les recommandations des autres (enseignants, élèves...).	0,4	4,9	2,8	34,0	57,5
<b>Q71.</b> Accepte, sans contestation, les consignes de l'enseignant à la réalisation d'une tâche.	0,8	6,1	4,0	38,5	50,2
<b>Q72.</b> Est capable de rétroaction face aux commentaires et aux recommandations.	0,0	3,2	1,2	30,8	64,4
<i><b>Persévérance (volonté de réussite)</b></i>					
<b>Q73.</b> Maintient des efforts face aux difficultés rencontrées afin de réaliser la tâche à accomplir.	0,4	2,4	2,0	36,8	57,9



**Tableau 4.11**

Pourcentage, pour les questions #29 à #87, de la fréquence relative calculée en excluant les données manquantes pour les comportements qui devraient être évalués en stage

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord
Dans les stages, les comportements suivants devraient être évalués :	%	%	%	%	%
<b><i>Ponctualité</i></b>					
<b>Q74.</b> Arrive à l'heure et est prêt pour le début des stages.	0,4	1,6	0,4	13,8	83,4
<b>Q75.</b> Respecte les échéances exigées pour remettre ses travaux.	0,8	1,6	0,4	16,6	80,2
<b><i>Polyvalence</i></b>					
<b>Q76.</b> Peut s'acquitter de plusieurs tâches différentes en maintenant des résultats de qualité.	0,0	4,9	10,1	44,1	40,1
<b><i>Professionnalisme</i></b>					
<b>Q77.</b> Respecte le code déontologique (règles, décisions professionnelles et secret professionnel).	0,8	0,8	0,8	10,9	85,8
<b>Q78.</b> Respecte les règles, normes et procédures du département.	0,4	1,2	0,8	19,0	77,7
<b><i>Respect des autres</i></b>					
<b>Q79.</b> Respecte les orientations sexuelles et religieuses des autres.	0,4	4,0	3,2	23,5	68,0
<b>Q80.</b> Respecte les valeurs, les croyances des autres.	0,4	2,8	3,2	24,7	68,0
<b>Q81.</b> Respecte les différentes ethnies.	0,0	3,2	1,6	25,5	69,2
<b>Q82.</b> Respecte les personnes souffrant d'handicap physique (infirmité, malformation, obésité...).	0,0	3,2	1,2	21,5	73,7
<b>Q83.</b> Respecte les personnes souffrant de troubles mentaux (déficience intellectuelle, dépression...).	0,0	2,8	1,2	20,6	74,9

**Tableau 4.11**

Pourcentage, pour les questions #29 à #87, de la fréquence relative calculée en excluant les données manquantes pour les comportements qui devraient être évalués en stage

	Très en désaccord	En désaccord	Ne sait pas	En accord	Très en accord
Dans les stages, les comportements suivants devraient être évalués :	%	%	%	%	%
<i><b>Rigueur (minutie, consciencieux, méticuleux)</b></i>					
<b>Q84.</b> Agit avec précision dans ses tâches.	0,4	2,0	1,2	36,0	59,9
<b>Q85.</b> Porte une attention particulière à chaque détail à l'intérieur d'un travail à effectuer.	0,4	2,8	4,5	39,3	52,6
<b>Q86.</b> Se préoccupe de la qualité de la tâche à effectuer ou du produit à livrer.	0,4	1,2	0,8	27,5	69,6
<b>Q87.</b> Prend soin des instruments, des outils, de l'équipement et du matériel.	0,8	1,6	2,0	33,2	61,9

#### 4.5 L'analyse factorielle

Dans cette partie, nous examinerons les résultats obtenus par une analyse factorielle. Cette technique permet d'extraire l'essentiel de l'information dans un grand tableau de données en remplaçant les variables initiales par un nombre plus petit de variables composées ou facteurs (Cusson, 2007, p. 216-233; Ouellet, Baillargeon, 2004, p. 171). L'analyse factorielle, effectuée sur le logiciel SPSS 12 (*Statistical Package for Social Sciences*) pour Windows, sera utilisée pour nous permettre d'explorer des regroupements d'énoncés afin d'identifier et de nommer des structures au niveau des attitudes et des comportements. Nous débuterons cette section avec une description générale du rôle et des étapes de l'analyse factorielle. Les étapes seront, par la suite, décrites de façon plus détaillée pour les données sur les attitudes et les comportements.

##### 4.5.1 Les étapes de l'analyse factorielle

L'analyse factorielle permet de réduire plusieurs variables plus ou moins corrélées entre elles en quelques dimensions qui se présentent sous forme de facteurs. Cette technique d'analyse ne cherche pas à expliquer une variable en particulier, mais plutôt à réduire un espace complexe (Cusson, 2007, p. 216-217). L'analyse factorielle permet d'expliquer la structure d'un ensemble de variables, de porter un jugement sur le nombre de facteurs à retenir et la relation existant entre les variables manifestes (Raïche, 2004, chap.8, p. 1 et 2).

Afin de pouvoir résumer et réduire les données et rechercher les similarités pour constituer des groupes d'appartenance, nous précédon aux quatre étapes de l'analyse factorielle (Cusson, 2007, p. 221-233) :

1. Création d'une matrice de corrélation et vérification de l'adéquation de sa distribution d'échantillonnage
2. Extraction des facteurs
3. Rotation des facteurs
4. Interprétation

#### 4.5.2 Création d'une matrice de corrélations et vérification de l'adéquation de sa distribution d'échantillonnage

La matrice de corrélations base de toute analyse factorielle permet de regrouper et de calculer les corrélations de Pearson entre les variables retenues et d'évaluer leur importance. L'analyse factorielle est justifiée si nous avons une distribution d'échantillonnage adéquate et ainsi un certain nombre de corrélations significatives mesurées par l'indice Kaiser-Meyer-Olkin.

La mesure Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) est un indice d'adéquation de la solution factorielle qui nous renseigne si la distribution des valeurs est adéquate pour exécuter une analyse factorielle. Un indice KMO élevé indique qu'il existe une solution factorielle représentant les relations entre les valeurs. Une valeur de l'indice KMO de moins de 0,5 ou moins est inacceptable, de 0,6 est médiocre, de 0,7 est moyenne, de 0,8 est méritoire et une valeur de 0,9 ou plus est considérée excellente. Le tableau 4.12 présente les valeurs de l'indice KMO pour les variables d'attitudes de 0,93 et de 0,94 pour les variables de comportements. Nous avons donc des ensembles cohérents pour une structure factorielle (Durand, 2005, p. 10).

**Tableau 4.12**

Vérification de l'adéquation de la distribution d'échantillonnage de la matrice de corrélation pour les variables d'attitudes

Variables	KMO
Variables d'attitude	0,93
Variables de comportement	0,92

#### 4.5.3 Extraction des facteurs

À partir de la matrice de corrélations originale, SPSS sélectionne les combinaisons d'énoncés intercorrélés pour déterminer le nombre de facteurs idéal pour expliquer la variance totale de l'échantillon sur l'ensemble des variables mesurées. La possibilité de réduire les données est ainsi explorée. La stratégie retenue pour connaître le nombre de facteurs qui seront retenus est celle de Kaiser qui consiste à retenir les composantes principales dont la valeur propre est égale ou supérieure à l'unité (Raïche, 2004, chap.8, p. 7-10) :

#### 4.5.4 Rotation des facteurs

La solution originale peut être difficile à interpréter, car les facteurs sont non corrélés (orthogonaux) et plusieurs variables ont souvent un poids factoriel élevé sur le premier facteur. Pour effectuer la rotation des facteurs, nous choisissons la méthode de rotation oblique oblmin afin de permettre qu'il y ait corrélation entre les facteurs. Les méthodes de rotation obliques, conceptuellement plus appropriées et correspondant mieux à la réalité de cette recherche, nous donnent des structures factorielles simplifiées qui ont l'avantage de faciliter l'interprétation des facteurs (Durand, 2005; Hendrickson et White, 1964; Lawley et Maxwell, 1963). Seulement les coefficients de saturation supérieurs ou égaux à 0,40 seront considérés pour permettre d'interpréter la signification des facteurs.

#### 4.5.6 Interprétation

Une fois le nombre idéal de facteurs principaux fixé, nous devons interpréter la signification de chaque facteur, lui donner une étiquette et faire ressortir les variables qui sont les plus corrélées avec chacun des facteurs. Le jugement de la chercheuse sera utilisé pour identifier le fil conducteur ou l'élément commun afin d'assigner un nom à chaque facteur.

Nous allons maintenant examiner, de façon plus détaillée, les résultats obtenus par l'analyse factorielle pour les variables d'attitudes, dans un premier temps, et ensuite pour les variables de comportements, dans un deuxième temps.

#### 4.6 L'analyse factorielle pour les variables d'attitudes

##### 4.6.1 Nombre de facteurs à retenir à l'échelle des attitudes qui devraient être évaluées en stage

Le tableau 4.13 présente les valeurs propres associées à la matrice de corrélations des variables associées aux attitudes qui devraient être évaluées en stage. Selon le critère de Kaiser (valeurs propres supérieures ou égales à l'unité), quatre facteurs sont à retenir. Ceux-ci expliquent 62,44 % de la variance totale de la matrice des corrélations.

**Tableau 4.13**

Valeurs propres associées à chacune des composantes principales (attitudes)

Composante	Valeur propre	Pourcentage de variance expliquée	Pourcentage cumulatif de variance expliquée
1	10,70	44,60	44,60
2	2,01	8,38	52,97
3	1,23	5,12	58,10
<b>4</b>	<b><u>1,04</u></b>	<b><u>4,34</u></b>	<b><u>62,44</u></b>
5	0,90	3,76	66,20
6	0,80	3,35	69,55
7	0,70	2,93	72,48
8	0,70	2,90	75,38
9	0,62	2,59	77,96
10	0,58	2,40	80,36
11	0,53	2,21	82,57
12	0,50	2,09	84,66
13	0,46	1,92	86,58
14	0,43	1,80	88,38
15	0,39	1,63	90,01
16	0,37	1,56	91,56
17	0,32	1,33	92,89
18	0,30	1,24	94,13
19	0,29	1,21	95,33
20	0,26	1,10	96,43
21	0,26	1,07	97,50
22	0,22	0,92	98,42
23	0,20	0,81	99,23
24	0,19	0,77	100,00

#### 4.6.2 L'analyse de la communauté initiale associée à chacune des variables

Le tableau 4.14 présente la variance expliquée de chacune des variables par les quatre facteurs retenus selon le critère de kaiser. Ces quatre facteurs expliquent 50 % ou plus de la variance de chacune des variables, sauf en ce qui a trait à la variable 6 (34 %), soit celle qui a trait à l'attitude d'autoévaluation. Cette information nous indique que nous pouvons retenir toutes les variables analysées, mais que nous devons être prudents quant à la variable 6. Nous pourrions avoir à la retirer de l'analyse.

**Tableau 4.14**

Communauté associée à chacune des variables d'attitudes qui devraient être évaluées en stage

Variables	Communauté
5. Apparence professionnelle	0,51
6. Autoévaluation	0,34
7. Autonomie	0,51
8. Adaptation aux changements	0,63
9. communication	0,65
10. Prise de décision	0,65
11. Confiance en soi	0,61
12. Courtoisie	0,53
13. Débrouillardise	0,60
14. Empathie	0,54
15. Esprit d'analyse	0,69
16. Esprit d'équipe	0,60
17. Esprit de synthèse	0,51
18. Intégrité	0,51
19. Maîtrise de soi	0,56
20. Motivation	0,55
21. Organisation	0,54
22. Ouverture aux commentaires	0,51
23. Persévérance	0,64
24. Ponctualité	0,56
25. Polyvalence	0,56
26. Professionnalisme	0,57
27. Respect des autres	0,71
28. Rigueur	0,57

#### 4.6.3 Extraction et rotation des facteurs

La structure factorielle des variables d'attitudes qui devraient être évaluées en stage est présentée au tableau 4.15. Cette structure a été obtenue à partir d'une extraction des facteurs selon la méthode de vraisemblance maximale suivie d'une rotation de type promax ( $\kappa = 4$ ). Pour rendre la structure plus facile à interpréter, les coefficients de saturation associés à chacune des variables et des facteurs ont été placés en rang descendant. De cette façon, les variables qui affichent un coefficient de saturation élevé sur chacune des facteurs sont regroupées ensemble. Seulement les coefficients de saturation supérieurs ou égaux à 0,40 sont considérés pour permettre d'interpréter la signification des facteurs.

L'analyse de cette structure nous indique que le premier facteur regroupe des variables qui pourraient être qualifiées sous l'étiquette « d'esprit d'analyse ». Le second facteur regroupe des variables qui sont principalement associées à la « confiance en soi », tandis que le troisième facteur est plutôt en lien avec le « professionnalisme ». Le quatrième facteur est plus difficile à interpréter, mais pourrait être associé à « l'esprit d'équipe ». La variable 6 (autoévaluation), présentant un coefficient de saturation près de 0,40 (0,43), pourrait ne pas être prise en compte dans l'interprétation des facteurs. Nous observerons plus loin, suite à l'analyse de la structure factorielle des variables de comportements, les coefficients de saturation des variables reliées à l'attitude « autoévaluation » afin de confirmer si nous devons les retirer dans l'interprétation des facteurs.



**Tableau 4.15**

Structure factorielle des variables d'attitudes qui devraient être évaluées en stage (4 facteurs, rotation oblique par la méthode Promax)

Attitudes	Esprit d'analyse	Confiance en soi	Professionnalisme	Esprit d'équipe
10. Décision	<b>,84</b>	,37	,35	,47
15. Esprit d'analyse	<b>,82</b>	,41	,39	,59
8. Adapt. aux chang.	<b>,79</b>	,51	,48	,52
9. Communication	<b>,74</b>	,39	,55	,69
7. Autonomie	<b>,66</b>	,40	,43	,34
14. Empathie	<b>,65</b>	,40	,42	,58
17. Esprit de synthèse	<b>,65</b>	,48	,43	,44
6. Autoévaluation	<b>,43</b>	,33	,42	,36
23. Persévérance	,31	<b>,78</b>	,58	,46
11. Confiance en soi	,54	<b>,78</b>	,52	,37
20. Motivation	,32	<b>,73</b>	,54	,47
25. Polyvalence	,44	<b>,71</b>	,47	,49
13. Débrouillardise	,57	<b>,70</b>	,39	,61
19. Maîtrise de soi	,53	<b>,66</b>	,62	,41
24. Ponctualité	,41	,51	<b>,74</b>	,42
5. App. Profession.	,33	,45	<b>,70</b>	,41
26. Professionnalisme	,56	,52	<b>,68</b>	,59
12. Courtoisie	,49	,47	<b>,66</b>	,52
22. Ouv. aux commen.	,45	,53	<b>,64</b>	,53
18. Intégrité	,41	,55	<b>,59</b>	,51
27. Respect des autres	,54	,55	,70	<b>,84</b>
16. Esprit d'équipe	,54	,64	,53	<b>,73</b>
21. Organisation	,57	,49	,48	<b>,68</b>
28. Rigueur	,62	,57	,44	<b>,64</b>

#### 4.6.4 Corrélation entre les facteurs

Le tableau 4.16 présente les corrélations de Pearson entre les facteurs expliquant les variables d'attitudes qui devraient être évaluées en stage. On peut y remarquer que ces corrélations sont toutes positives, indiquant que plus le score sur un facteur est élevé plus le score sur un autre facteur est lui aussi élevé. Ces corrélations sont aussi assez élevées, puisque toujours supérieures à 0,50. On pourrait penser qu'un facteur général chapeaute ces quatre facteurs. En fait, on remarquait au tableau 4.13 que le premier facteur expliquait déjà 44,60 % de la

variance. Il serait alors possible de penser aussi à utiliser une structure factorielle à un seul facteur d'attitudes en milieu de stage.

**Tableau 4.16**

Corrélations de Pearson entre les facteurs expliquant les variables d'attitudes qui devraient être évaluées en stage

	Esprit d'analyse	Confiance en soi	Professionnalisme	Esprit d'équipe
Esprit d'analyse	1,00	,55	,53	,62
Confiance en soi	,55	1,00	,64	,56
Professionnalisme	,53	,64	1,00	,58
Esprit d'équipe	,62	,56	,58	1,00

#### 4.7 Analyse factorielle pour les variables de comportements

##### 4.7.1 Nombre de facteurs à retenir à l'échelle des comportements qui devraient être évalués en stage

Le tableau 4.17 nous présente les valeurs propres associées à la matrice des corrélations des variables associées aux comportements qui devraient être évalués en stage. Selon le critère de Kaiser (valeurs propres supérieures ou égales à l'unité), onze facteurs sont à retenir. Ceux-ci expliquent 69,70 % de la variance totale de la matrice des corrélations.

**Tableau 4.17**

Valeurs propres associées à chacune des composantes principales (comportements)

Composante	Valeur propre	Pourcentage de la variance expliquée	Pourcentage cumulatif de variance expliquée
<b>1</b>	<b>22,14</b>	<b>37,53</b>	<b>37,53</b>
<b>2</b>	<b>3,81</b>	<b>6,46</b>	<b>43,99</b>
<b>3</b>	<b>3,13</b>	<b>5,30</b>	<b>49,30</b>
<b>4</b>	<b>2,21</b>	<b>3,74</b>	<b>53,04</b>
<b>5</b>	<b>1,84</b>	<b>3,12</b>	<b>56,16</b>
<b>6</b>	<b>1,65</b>	<b>2,80</b>	<b>58,96</b>
<b>7</b>	<b>1,43</b>	<b>2,43</b>	<b>61,39</b>
<b>8</b>	<b>1,33</b>	<b>2,26</b>	<b>63,64</b>
<b>9</b>	<b>1,23</b>	<b>2,08</b>	<b>65,72</b>
<b>10</b>	<b>1,20</b>	<b>2,04</b>	<b>67,76</b>
<b>11</b>	<b>1,14</b>	<b>1,94</b>	<b>69,70</b>
12	0,94	1,60	71,29
13	0,92	1,57	72,86
14	0,89	1,51	74,37
15	0,86	1,46	75,84
16	0,83	1,41	77,25
17	0,80	1,35	78,60
18	0,73	1,23	79,83
19	0,69	1,16	80,99
20	0,65	1,10	82,09
21	0,61	1,03	83,12
22	0,54	0,91	84,03
23	0,53	0,90	84,93
24	0,51	0,87	85,80
25	0,50	0,84	86,64
26	0,48	0,81	87,45
27	0,45	0,76	88,22
28	0,42	0,72	88,93
29	0,40	0,67	89,61
30	0,39	0,65	90,26
31	0,36	0,61	90,87
32	0,35	0,59	91,46
33	0,34	0,57	92,03
34	0,32	0,54	92,57
35	0,31	0,52	93,09
36	0,30	0,52	93,60
37	0,28	0,48	94,08

**Tableau 4.17**

Valeurs propres associées à chacune des composantes principales (comportements)

Composante	Valeur propre	Pourcentage de la variance expliquée	Pourcentage cumulatif de variance expliquée
38	0,27	0,46	94,54
39	0,27	0,45	94,99
40	0,26	0,43	95,42
41	0,24	0,41	95,83
42	0,23	0,39	96,23
43	0,21	0,36	96,58
44	0,19	0,33	96,91
45	0,19	0,31	97,23
46	0,18	0,31	97,53
47	0,18	0,30	97,83
48	0,18	0,30	98,13
49	0,14	0,24	98,37
50	0,13	0,23	98,59
51	0,13	0,23	98,82
52	0,13	0,21	99,03
53	0,12	0,20	99,24
54	0,11	0,18	99,42
55	0,10	0,18	99,59
56	0,09	0,15	99,75
57	0,07	0,12	99,87
58	0,05	0,09	99,96
59	0,02	0,04	100,00

#### 4.7.2 L'analyse de la communauté initiale associée à chacune des variables

Le tableau 4.18 présente la variance expliquée de chacune des variables par les onze facteurs retenus selon le critère de kaiser. Ces onze facteurs expliquent 50 % ou plus de la variance de chacune des variables. L'information que nous avons obtenue de la variable 6, soit celle qui a trait à l'attitude d'autoévaluation, nous donnait une valeur de 34 % à l'analyse de la communauté des variables d'attitudes. Les variables 38 (autoévaluation-décrire-apprentissages) et 39 (autoévaluation-décrire-points-forts-faibles) ont des valeurs de 73 % et

75 % respectivement. Cette information nous indique que nous pouvons retenir toutes les variables analysées ainsi que les variables 38 et 39 associées à la variable 6 (attitude d'autoévaluation).

**Tableau 4.18**

Communauté associée à chacune des variables de comportements qui devraient être évalués en stage

Variables	Communauté
29. Apparence professionnelle : propre	0,69
30. Apparence professionnelle : uniforme propre	0,69
31. Apparence professionnelle : uniforme blanc	0,55
32. Apparence professionnelle : uniforme à manches courtes	0,67
33. Apparence professionnelle : odeur de propreté	0,61
34. Apparence professionnelle : maquillage léger	0,62
35. Apparence professionnelle : chaussures fermées	0,63
36. Apparence professionnelle : porte insigne	0,59
37. Apparence professionnelle : ne porte pas de bijou	0,60
38. Autoévaluation : décrire apprentissages	0,73
39. Autoévaluation : décrire points forts et faibles	0,75
40. Autonomie : exécute les tâches sans surveillance	0,53
41. Autonomie : chercher support au besoin	0,72
42. Autonomie : amorce nouvelles activités	0,59
43. Adaptation aux changements : s'ajuste	0,55
44. Communication : langage approprié	0,74
45. Communication : langage non verbal courtois	0,75
46. Communication : interagit différents clients	0,62
47. Communication : valoir point de vue	0,66
48. Communication : donne informations	0,66
49. Prendre des décisions : analyse et fait choix	0,69
50. Prendre des décisions : reconnaître erreurs	0,66
51. Confiance en soi : exécute tâches avec assurance	0,70
52. Courtoisie : sourire	0,80
53. Courtoisie : vouvoie	0,58
54. Débrouillardise : ingénieux	0,66
55. Empathie : comprend problème	0,61
56. Empathie : écoute	0,74
57. Esprit d'analyse : identifie et justifie	0,75
58. Esprit d'analyse : émet jugement	0,65
59. Esprit d'équipe : accepte décisions	0,76
60. Esprit d'équipe : désir de travailler avec autres	0,68
61. Esprit d'équipe : aide coéquipiers	0,74
62. Esprit de synthèse : dégage l'essentiel	0,69
63. Intégrité : transmet information juste	0,75

**Tableau 4.18**

Communauté associée à chacune des variables de comportements qui devraient être évalués en stage

Variables	Communauté
64. Intégrité : ne triche pas	0,71
65. Maîtrise de soi : se domine	0,74
66. Maîtrise de soi : supporte stress	0,72
67. Motivation : démontre intérêt	0,68
68. Organisation : planifie	0,82
69. Organisation : coordonne	0,82
70. Ouvert.-commentaires : recevoir sans contestation	0,72
71. Ouvert.-commentaires : accepte les consignes sans contestation	0,71
72. Ouverture aux commentaires : capable de rétroaction	0,68
73. Persévérance : maintient efforts	0,69
74. Ponctualité : arrive à l'heure	0,84
75. Ponctualité : respecte les échéances	0,81
76. Polyvalence : plusieurs tâches	0,65
77. Professionnalisme : respecte le code déontologique	0,78
78. Professionnalisme : respecte les règles	0,77
79. Respect des autres : orientations sexuelles et religieuses	0,86
80. Respect des autres : valeurs et croyances	0,90
81. Respect des autres : différentes ethnies	0,88
82. Respect des autres : handicaps physiques	0,95
83. Respect des autres : troubles mentaux	0,96
84. Rigueur : agit avec précision	0,71
85. Rigueur : porte attention aux détails	0,73
86. Rigueur : se préoccupe de la qualité	0,76
87. Rigueur : prend soin de l'équipement et du matériel	0,76

#### 4.7.3 Extraction et rotation des facteurs

Une structure factorielle des variables de comportements (voir tableau 4.19) qui a été obtenue à partir d'une extraction des facteurs selon la méthode de vraisemblance maximale suivie d'une rotation de type promax ( $kappa = 4$ ). Afin de rendre la structure facile à interpréter, les coefficients de saturation associés à chacune des variables et des facteurs ont aussi été placés en rang descendant. Les variables affichant un coefficient de saturation élevé sur chacune des facteurs ont été regroupées ensemble et nous avons considéré seulement les coefficients de saturation supérieurs ou égaux à 0,40 pour interpréter la signification des facteurs. L'analyse

de cette structure nous indique huit facteurs regroupant des variables homogènes qui pourraient être qualifiées sous les étiquettes suivantes :

- Facteur 2 : Apparence professionnelle
- Facteur 3 : Professionnalisme
- Facteur 4 : Respect des autres
- Facteur 6 : Rigueur
- Facteur 8 : Communication
- Facteur 9 : Autoévaluation
- Facteur 10 : Organisation
- Facteur 11 : Respect des autres

Cette structure permet d'identifier deux facteurs « respect des autres » (facteur #4 et #11). Est-ce qu'il est possible de les regrouper sous la même étiquette? Nous avons donc tenté une structure factorielle avec une extraction de 10 facteurs afin de vérifier si ces deux facteurs pouvaient être regroupés ensemble. L'expérience n'a donné aucun résultat. Dans cette structure, nous retrouvons trois facteurs regroupant des variables hétérogènes qui ne nous ont pas permis de mettre une étiquette bien définie sur les facteurs suivants :

- Facteur 1 : Esprit d'analyse ou communication?
- Facteur 5 : Confiance en soi ou esprit d'équipe?
- Facteur 7 : Ouverture aux commentaires ou esprit d'équipe?

**Tableau 4.19**

Structure factorielle, après rotation de type Promax, des variables de comportements qui devraient être évalués en stage

	Esprit d'analyse	Apparence prof.	Professionalisme	Respect des autres	Esprit d'équipe	Rigueur	Esprit d'équipe	Communication	Autoévaluation	Organisation	Respect des autres
57. Esp-anal-ident-juste	<b>,76</b>	,20	,38	,42	,39	,51	,35	,43	,41	,47	,28
56. Empathie-écoute	<b>,75</b>	,35	,42	,41	,32	,37	,45	,49	,30	,19	,45
49. Décision-analyse	<b>,74</b>	,23	,34	,33	,43	,49	,30	,40	,33	,43	,24
62. Esp-synt-dégage-essent	<b>,72</b>	,37	,38	,40	,45	,56	,40	,44	,46	,45	,33
50. Décision-erreur	<b>,71</b>	,29	,39	,38	,38	,25	,44	,44	,33	,35	,29
63. Intégrité-info-juste	<b>,71</b>	,47	,57	,53	,50	,34	,44	,50	,35	,41	,48
41. Autonom-supports	<b>,69</b>	,26	,34	,40	,36	,40	,25	,52	,49	,35	,31
58. Esp-anal-jugement	<b>,67</b>	,32	,28	,31	,51	,45	,36	,29	,34	,35	,27
48. Communi-infos	<b>,64</b>	,39	,37	,31	,23	,50	,34	,55	,39	,26	,34
47. Communi-point-de-vue	<b>,63</b>	,37	,39	,43	,44	,43	,42	,59	,42	,38	,47
55. Empathie-comprend-prob	<b>,62</b>	,28	,34	,33	,48	,41	,39	,43	,29	,21	,41
43. Adap-change-ajuste	<b>,56</b>	,21	,37	,29	,45	,47	,36	,43	,35	,44	,37
42. Autonom-amorce-activité	<b>,52</b>	,28	,20	,31	,46	,35	,25	,31	,31	,30	,20
40. Autonom-exécute	<b>,42</b>	,14	,23	,15	,31	,35	,19	,23	,33	,21	,08
32. App-unif-manche-courtes	,19	<b>,73</b>	,18	,15	,26	,25	,28	,24	,22	,21	,22
29. App-propre	,39	<b>,70</b>	,54	,41	,29	,42	,56	,49	,08	,21	,33
35. App-chauss-fermées	,37	<b>,67</b>	,39	,28	,34	,17	,48	,42	,19	,20	,43



**Tableau 4.19**

Structure factorielle, après rotation de type Promax, des variables de comportements qui devraient être évalués en stage

	Esprit d'analyse	Apparence prof.	Professionalisme	Respect des autres	Esprit d'équipe	Rigueur	Esprit d'équipe	Communication	Autoévaluation	Organisation	Respect des autres
34. App-maquil-léger	,37	<b>,67</b>	,23	,27	,47	,27	,41	,32	,25	,14	,27
30. App-unif-propre	,36	<b>,67</b>	,46	,31	,27	,40	,44	,49	,16	,35	,28
33. App-odeur-propre	,40	<b>,65</b>	,25	,39	,50	,30	,39	,29	,25	,14	,24
37. App-pas-bijou	,23	<b>,65</b>	,24	,18	,24	,15	,36	,27	,08	,10	,27
31. App-unif-blanc	,16	<b>,65</b>	,20	,14	,10	,21	,25	,22	,15	,14	,20
36. App-unif-insigne	,26	<b>,64</b>	,33	,27	,32	,21	,31	,32	,19	,151	,32
74. Ponctual-heure	,43	,41	<b>,88</b>	,56	,36	,35	,43	,511	,12	,32	,41
77. Profes-déonto	,45	,35	<b>,87</b>	,48	,33	,23	,47	,48	,22	,34	,39
5. Ponctualité-échéances	,41	,37	<b>,85</b>	,46	,32	,38	,51	,58	,19	,37	,40
8. Profes-règles	,44	,32	<b>,81</b>	,51	,35	,43	,52	,45	,27	,33	,32
73. Persévé-effort	,51	,37	<b>,63</b>	,57	,60	,35	,51	,39	,23	,30	,41
64. Intégrité-ne-triche-pas	,57	,57	<b>,60</b>	,44	,50	,34	,56	,50	,26	,25	,40
83. Resp-autres-mentaux	,51	,31	,57	<b>,99</b>	,43	,40	,51	,45	,19	,37	,40
82. Resp-autres-handica	,49	,31	,55	<b>,97</b>	,41	,38	,47	,45	,18	,34	,39
81. Resp-autres-ethnies	,55	,46	,59	<b>,80</b>	,43	,36	,59	,51	,19	,24	,73
79. Resp-autres-orienta	,48	,44	,56	<b>,80</b>	,45	,35	,63	,51	,22	,40	,72
51. Conf-en-soi-assurance	,53	,33	,37	,35	<b>,80</b>	,38	,38	,37	,33	,34	,31

**Tableau 4.19**

Structure factorielle, après rotation de type Promax, des variables de comportements qui devraient être évalués en stage

	Esprit d'analyse	Apparence prof.	Professionalisme	Respect des autres	Esprit d'équipe	Rigueur	Esprit d'équipe	Communication	Autoévaluation	Organisation	Respect des autres
66. Maît-soi- accep-stress	,48	,48	,38	,39	<b>,70</b>	,40	,53	,44	,32	,33	,41
60. Esp-équip- travail-autres	,44	,47	,40	,50	<b>,66</b>	,27	,61	,36	,28	,34	,47
59. Esp-équip- accep-décision	,59	,44	,41	,49	<b>,64</b>	,35	,64	,45	,35	,39	,55
67. Motiv- intérêt	,48	,36	,43	,47	<b>,64</b>	,33	,49	,32	,29	,41	,44
65. Maît-soi- se-domine	,48	,44	,52	,43	<b>,64</b>	,38	,61	,53	,31	,45	,48
85. Rigueur- détails	,56	,35	,38	,40	,40	<b>,84</b>	,38	,39	,31	,44	,25
84. Rigueur- précision	,58	,40	,40	,37	,45	<b>,76</b>	,35	,42	,28	,42	,25
86. Rigueur- qualité	,63	,41	,52	,47	,36	<b>,73</b>	,45	,56	,37	,44	,31
87. Rigueur- soin	,60	,47	,61	,58	,42	<b>,73</b>	,52	,63	,42	,48	,35
54. Débrouil- ingénieux	,58	,32	,36	,35	,59	<b>,63</b>	,35	,33	,40	,45	,26
76. Polyval- tâches	,46	,24	,35	,40	,57	<b>,61</b>	,34	,31	,22	,47	,31
70. Ouv- comm-recevoir	,41	,43	,46	,47	,44	,29	<b>,86</b>	,45	,24	,34	,47
71. Ouv- comm-accepte	,43	,43	,45	,40	,47	,33	<b>,82</b>	,42	,19	,31	,43
61. Esp-équip- aide-coéquip	,53	,55	,52	,54	,54	,36	<b>,71</b>	,52	,32	,42	,57
72. Ouv- com_rétro	,63	,49	,57	,58	,49	,41	<b>,64</b>	,45	,25	,30	,45
53. Courtoisie- vouvoie	,40	,39	,49	,43	,27	,19	<b>,55</b>	,54	,15	,35	,47
45. Communi- lang-nonverb	,52	,50	,52	,41	,37	,37	,51	<b>,87</b>	,22	,28	,45

**Tableau 4.19**

Structure factorielle, après rotation de type Promax, des variables de comportements qui devraient être évalués en stage

	Esprit d'analyse	Apparence prof.	Professionalisme	Respect des autres	Esprit d'équipe	Rigueur	Esprit d'équipe	Communication	Autoévaluation	Organisation	Respect des autres
44. Communi- lang-approprié	,57	,36	,59	,45	,29	,33	,48	<b>,82</b>	,29	,28	,35
52. Courtoisie- sourire	,56	,55	,63	,56	,34	,44	,63	<b>,70</b>	,16	,36	,46
46. Communi- interagir	,51	,32	,37	,36	,39	,42	,31	<b>,68</b>	,33	,35	,34
39. Autoév- points-forts	,55	,30	,31	,26	,44	,33	,33	,37	<b>,89</b>	,34	,27
38. Autoév- décrire-apprent	,52	,34	,27	,26	,38	,35	,30	,36	<b>,87</b>	,31	,29
69. Organi- coordonne	,57	,37	,45	,39	,55	,57	,50	,45	,35	<b>,90</b>	,41
68. Organi- planifie	,62	,37	,48	,50	,46	,56	,44	,46	,39	<b>,86</b>	,35
80. Resp- autres-valeurs	,51	,48	,56	,73	,52	,29	,63	,50	,24	,38	<b>,94</b>

Nous allons maintenant comparer les résultats avec une structure factorielle obtenue à partir d'une extraction des facteurs selon la méthode de vraisemblance maximale suivie d'une rotation de type oblmin (delta = 0). Pour rendre la structure plus facile à interpréter, les coefficients de saturation associés à chacune des variables et des facteurs ont aussi été placés en rang descendant. Tout comme la structure factorielle précédente, les variables affichant un coefficient de saturation élevé sur chacune des facteurs sont regroupées ensemble. Seulement les coefficients de saturation supérieurs ou égaux à 0,40 sont considérés pour permettre d'interpréter la signification des facteurs. L'analyse de cette structure nous indique donc onze facteurs (tableau 4.20), ce qui est plus en lien avec le critère de Kaiser pour déterminer le nombre de facteurs à retenir, regroupant des variables qui pourraient être qualifiées sous les étiquettes suivantes :

- Facteur 1 : Respect des autres – Aspect individuel (valeurs internes et état d'être propres à l'individu)
- Facteur 2 : Rigueur
- Facteur 3 : Respect des autres – Aspect social (intégration harmonieuse dans la vie communautaire des personnes ayant une déficience physique ou intellectuelle)
- Facteur 4 : Professionnalisme
- Facteur 5 : Apparence professionnelle
- Facteur 6 : Autoévaluation
- Facteur 7 : Communication
- Facteur 8 : Esprit d'équipe
- Facteur 9 : Confiance en soi
- Facteur 10 : Organisation
- Facteur 11 : Esprit d'analyse

Les facteurs #1 et #3, qui portent la même étiquette « respect des autres », n'ont pu être regroupés, tout comme la structure précédente, dans une structure factorielle avec extraction à 10 facteurs. Cependant, il nous a été beaucoup plus facile d'interpréter cette structure factorielle, à part le onzième facteur qui nous a demandé plus de réflexion pour les variables 56 (prend le temps d'écouter son interlocuteur), 41 (va chercher du support au besoin) et 42 (amorçage de nouvelles activités). La variable 40 (exécute des tâches sans surveillance) présentant un coefficient de saturation près de 0,38 ne sera pas prise en compte dans l'interprétation des facteurs ayant un coefficient inférieur à 0,40.

**Tableau 4.20**

Structure factorielle, après rotation de type Oblimin, des variables de comportements qui devraient être évalués en stage

	Respect des autres	Rigueur	Respect des autres	Professionalisme	Apparence professionnelle	Autoévaluation	Communication	Esprit d'équipe	Confiance en soi	Organisation	Esprit d'analyse
80. Respect-valeurs	<b>,97</b>	,19	-,61	,47	,33	,31	,40	,50	,26	,38	,26
81. Respect-ethnies	<b>,80</b>	,28	-,72	,51	,32	,27	,42	,45	,20	,24	,33
79. Respect-orientations	<b>,78</b>	,25	-,72	,47	,29	,27	,42	,51	,20	,38	,23
85. Rigueur-détails	,24	<b>,83</b>	-,35	,31	,25	,37	,34	,29	,22	,46	,36
84. Rigueur-précision	,22	<b>,74</b>	-,32	,33	,31	,34	,38	,26	,29	,44	,41
86. Rigueur-qualité	,29	<b>,69</b>	-,41	,44	,28	,43	,51	,34	,14	,45	,43
87. Rigueur-soin	,33	<b>,65</b>	-,51	,53	,33	,47	,56	,41	,17	,47	,34
54. Débrouil-ingénieux	,24	<b>,62</b>	-,29	,29	,22	,46	,29	,28	,46	,48	,41
6. Polyval-tâches	,32	<b>,58</b>	-,36	,29	,13	,27	,27	,27	,45	,49	,27
83. Respect-troubles-mentaux	,54	,31	<b>-,98</b>	,48	,15	,25	,37	,39	,21	,35	,28
82. Respect-handicaps	,54	,29	<b>-,96</b>	,47	,16	,24	,38	,35	,20	,33	,27
77. Profession-déontologie	,35	,20	-,39	<b>,88</b>	,22	,28	,40	,36	,13	,33	,26
74. Ponctual-heure	,40	,26	-,47	<b>,87</b>	,29	,18	,44	,30	,17	,31	,22
75. Ponctual-échéances	,34	,27	-,36	<b>,85</b>	,24	,24	,50	,41	,11	,35	,18
78. Profession-règles	,30	,35	-,43	<b>,80</b>	,18	,32	,36	,43	,15	,32	,23
73. Persévé-efforts	,43	,29	-,51	<b>,59</b>	,24	,31	,33	,42	,46	,32	,32

**Tableau 4.20**

Structure factorielle, après rotation de type Oblimin, des variables de comportements qui devraient être évalués en stage

	Respect des autres	Rigueur	Respect des autres	Professionalisme	Apparence professionnelle	Autoévaluation	Communication	Esprit d'équipe	Confiance en soi	Organisation	Esprit d'analyse
64. Intégrité-ne-triche_pas	,36	,27	-,36	<b>,54</b>	,46	,34	,45	,46	,34	,27	,42
32. App-unif-manc-courtes	,16	,18	-,11	,12	<b>,76</b>	,23	,18	,22	,14	,21	,05
31. App-unif-blanc	,16	,15	-,09	,15	<b>,68</b>	,17	,16	,18	-,03	,13	,05
37. App-pas-bijou	,22	,09	-,12	,18	<b>,65</b>	,12	,23	,31	,13	,11	,14
34. App-maquil-léger	,23	,22	-,22	,16	<b>,64</b>	,30	,28	,35	,38	,15	,24
29. App-propre	,29	,34	-,34	,48	<b>,64</b>	,14	,42	,47	,10	,21	,22
36. App-insigne	,28	,14	-,22	,28	<b>,63</b>	,22	,27	,22	,20	,15	,10
35. App-chaussures	,37	,09	-,19	,32	<b>,63</b>	,24	,37	,40	,180	,21	,24
30. App-unif-propre	,22	,31	-,25	,41	<b>,62</b>	,20	,43	,36	,09	,34	,17
33. App-odeur-propreté	,24	,26	-,36	,18	<b>,62</b>	,30	,25	,32	,40	,16	,27
39. Autoév-points-forts	,21	,27	-,20	,25	,21	<b>,90</b>	,32	,26	,27	,34	,38
38. Autoév-apprentissages	,24	,29	-,20	,21	,26	<b>,87</b>	,31	,22	,21	,31	,35
40. <del>Autonome-exécute</del>	,05	,36	-,12	,20	,07	<b>,38</b>	,22	,14	,24	,23	,36
45. Communi-lang-nonverb	,38	,27	-,32	,43	,37	,28	<b>,86</b>	,456	,19	,28	,32
44. Communi-lang-approprié	,30	,242	-,37	,53	,22	,35	<b>,81</b>	,37	,11	,27	,40
46. Communi-interagir	,31	,35	-,30	,30	,21	,38	<b>,68</b>	,20	,26	,36	,33
52. Courtoisie-sourire	,42	,34	-,47	,55	,42	,24	<b>,65</b>	,52	,11	,35	,36

**Tableau 4.20**

Structure factorielle, après rotation de type Oblimin, des variables de comportements qui devraient être évalués en stage

	Respect des autres	Rigueur	Respect des autres	Professionnalisme	Apparence professionnelle	Autoévaluation	Communication	Esprit d'équipe	Confiance en soi	Organisation	Esprit d'analyse
47. Communi-point-vue	,44	,37	-,35	,30	,25	,48	<b>,57</b>	,31	,27	,40	,47
53. Courtoisie-vouvoyer	,43	,09	-,35	,43	,28	,19	<b>,48</b>	,46	,07	,34	,24
70. Ouverture-recevoir-comm	,41	,20	-,38	,37	,30	,29	,37	<b>,85</b>	,21	,33	,22
71. Ouverture-accepte-comm	,36	,27	-,31	,37	,30	,26	,34	<b>,82</b>	,28	,31	,26
61. Esp-équip-aide-coéquip	,53	,26	-,45	,44	,42	,38	,44	<b>,63</b>	,32	,42	,31
59. Esp-équip-accept-décision	,53	,29	-,41	,32	,31	,43	,40	<b>,57</b>	,47	,42	,41
60. Esp-équip-travail-autres	,46	,20	-,43	,33	,37	,33	,30	<b>,56</b>	,52	,35	,23
72. Ouverture-comm-rétro	,45	,36	-,51	,49	,35	,34	,38	<b>,55</b>	,28	,32	,49
65. Maîtrise-soi-se-domine	,43	,29	-,34	,46	,31	,36	,48	<b>,54</b>	,47	,46	,24
51. Conf-soi-assurance	,29	,35	-,29	,32	,21	,40	,36	,32	<b>,76</b>	,38	,37
66. Maît-soi-accepte-stress	,37	,34	-,32	,30	,38	,38	,41	,47	<b>,58</b>	,35	,27
67. Motivat-intérêt	,44	,27	-,41	,37	,24	,35	,27	,42	<b>,50</b>	,43	,29
69. Organi-coordonne	,34	,48	-,31	,37	,26	,40	,38	,41	,31	<b>,91</b>	,34
68. Organi-planifie	,32	,47	-,43	,40	,25	,44	,38	,33	,21	<b>,86</b>	,40
43. Adap-change-ajuste	,33	,44	-,21	,31	,09	,41	,41	,28	,31	<b>,47</b>	,41
56. Empathie-écoute	,43	,36	-,33	,33	,21	,41	,47	,33	,15	,23	<b>,72</b>
49. Décision-analyse	,22	,49	-,28	,26	,11	,43	,40	,20	,30	,48	<b>,70</b>

**Tableau 4.20**

Structure factorielle, après rotation de type Oblimin, des variables de comportements qui devraient être évalués en stage

	Respect des autres	Rigueur	Respect des autres	Professionnalisme	Apparence professionnelle	Autoévaluation	Communication	Esprit d'équipe	Confiance en soi	Organisation	Esprit d'analyse
57. Esp-anal-ident-justif	,27	,50	-,36	,29	,06	,49	,41	,25	,21	,51	<b>,69</b>
50. Décision-erreur	,26	,23	-,32	,31	,16	,43	,42	,35	,22	,39	<b>,68</b>
58. Esp-anal-jugement	,25	,46	-,26	,20	,22	,43	,27	,28	,40	,40	<b>,61</b>
62. Esp-synt-dégage-essent	,31	,53	-,34	,29	,26	,53	,41	,24	,27	,49	<b>,60</b>
41. Autono-supports	,30	,37	-,35	,26	,14	,56	,52	,12	,22	,38	<b>,59</b>
63. Intégrité-info-juste	,48	,28	-,45	,50	,34	,44	,41	,29	,32	,44	<b>,58</b>
48. Communi-info-nécessaire	,30	,48	-,24	,29	,28	,46	,53	,23	,04	,29	<b>,54</b>
55. Empathie-comprend	,38	,40	-,25	,26	,16	,38	,42	,31	,37	,25	<b>,53</b>
42. Autono-amorce-activité	,21	,34	-,29	,14	,20	,37	,30	,18	,38	,33	<b>,44</b>

#### 4.7.4 Corrélation entre les facteurs

Les corrélations de Pearson entre les facteurs expliquant les variables de comportements qui devraient être évalués en stage sont présentées au tableau 4.21. On peut y remarquer que ces corrélations sont toutes positives, mais, contrairement aux variables d'attitudes avec des corrélations toujours supérieures à 0,50 (voir tableau 4.16, p. 84), nous retrouvons, dans le tableau 4.21, des corrélations inférieures à 0,50. Les corrélations entre les facteurs de comportements nous font penser qu'il y a onze facteurs qui chapeautent les variables de comportements. Par contre, le facteur 3, qui est le deuxième facteur « respect des autres –



aspect individuel » ne présentent que des corrélations négatives. Ce dernier constat indique que plus le score obtenu au respect des autres au plan individuel est élevé, moins le score obtenu aux autres facteurs est élevé. Il est assez remarquable de constater que cela est aussi vrai en ce qui concerne la relation entre les aspects social et individuel du respect des autres.

**Tableau 4.21**

Corrélations de Pearson, après rotation de type Oblimin, entre les facteurs expliquant les variables de comportements qui devraient être évalués en stage

Facteur	Respect des autres	Rigueur	Respect des autres	Professionnalisme	Apparence professionnelle	Autoévaluation	Communication	Esprit d'équipe	Confiance en soi	Organisation	Esprit d'analyse
Respect des autres	1,00	,14	-,48	,34	,25	,23	,35	,39	,22	,27	,24
Rigueur	,14	1,00	-,27	,25	,18	,35	,31	,18	,23	,41	,37
Respect des autres	-,48	-,27	1,00	-,42	-,19	-,23	-,31	-,34	-,20	-,29	-,25
Professionnalisme	,34	,25	-,42	1,00	,24	,22	,43	,39	,12	,31	,22
Apparence profession.	,25	,18	-,19	,24	1,00	,21	,29	,34	,16	,16	,13
Autoévaluation	,23	,35	-,23	,22	,21	1,00	,35	,22	,29	,37	,44
Communication	,35	,31	-,31	,43	,29	,35	1,00	,34	,14	,32	,39
Esprit d'équipe	,39	,18	-,34	,39	,34	,22	,34	1,00	,25	,28	,21
Confiance en soi	,22	,23	-,20	,12	,16	,29	,14	,25	1,00	,25	,24
Organisation	,27	,41	-,29	,31	,16	,37	,32	,28	,25	1,00	,30
Esprit d'analyse	,24	,37	-,25	,22	,13	,44	,39	,21	,24	,30	1,00

## CHAPITRE V

### DISCUSSION

Les données recueillies dans cette recherche ont livré des résultats intéressants. Les nombreux résultats nous ont permis de répondre à nos objectifs qui étaient d'identifier les attitudes et les comportements que les enseignants considèrent comme devant être évalués en stage. Ces résultats nous permettent aussi d'observer l'importance accordée par les enseignants sur ce sujet qu'est l'évaluation des attitudes en stage au collégial. La présente discussion des résultats porte sur quatre aspects qui constituent des étapes importantes de ce chapitre : la présentation des onze attitudes et des comportements qui y sont rattachés, une comparaison avec une analyse factorielle effectuée dans une recherche antérieure, des comparaisons avec les attitudes retenues dans les recherches antérieures dégagées dans la recension des écrits et les limites de notre recherche.

#### 5.1 Les attitudes qui devraient être évaluées en stage

La structure factorielle nous a permis d'identifier onze facteurs regroupant des variables de comportements homogènes. Parmi les onze facteurs, nous en avons identifié deux sous la même étiquette, soit le « respect des autres ». Effectivement, l'analyse factorielle a regroupé la variable 80 « respecte les valeurs, les croyances des autres », la variable 81 « respecte les différentes ethnies » et la variable 79 « respecte les orientations sexuelles et religieuses des autres » sous le facteur #1 tandis que la variable 83 « respecte les personnes souffrant de troubles mentaux » ainsi que la variable 82 « respecte les personnes souffrant d'un handicap physique » sont regroupées sous le facteur #3.

Nous avons donc décidé, après réflexion, que les facteurs #1 et #3 pourraient être chapeautés sous le même facteur « respect des autres » puisque les variables de ces deux facteurs semblent mesurer la même chose, soit le respect de l'autre. Par contre, nous pourrions identifier ces facteurs sous deux volets distincts: « aspect individuel », état d'être et valeurs internes propres à l'individu, pour les comportements identifiant le facteur #1 et le volet « aspect social », intégration harmonieuse, dans la vie communautaire, des personnes ayant une déficience physique et intellectuelle, pour le facteur #3. Le tableau 5.1 présente donc les cinquante-huit comportements regroupés sous les onze attitudes déterminées par les analyses factorielles.

**Tableau 5.1**

Les 11 attitudes, déterminées par l'analyse factorielle, regroupant les comportements qui y sont associés

Attitudes	Comportements
Respect des autres (facteur #1 : aspect individuel)	Respecte les valeurs, les croyances des autres
	Respecte les différentes ethnies
	Respecte les orientations sexuelles et religieuses des autres
(facteur #3 : aspect social)	Respecte les personnes souffrant de troubles mentaux (déficience intellectuelle, dépression...)
	Respecte les personnes souffrant d'un handicap physique (infirmité, malformation, obésité...)
Rigueur (facteur 2)	Porte une attention particulière à chaque détail à l'intérieur d'un travail à effectuer
	Agit avec précision dans ses tâches
	Se préoccupe de la qualité de la tâche à effectuer ou du produit à livrer
	Prend soin des instruments, des outils, de l'équipement et du matériel

**Tableau 5.1**

Les 11 attitudes, déterminées par l'analyse factorielle, regroupant les comportements qui y sont associés

Attitudes	Comportements
Professionnalisme (facteur 4)	Est ingénieux : il exécute la tâche avec efficacité en utilisant toutes les ressources
	Peut s'acquitter de plusieurs tâches différentes en maintenant des résultats de qualité
	Respecte le code déontologique (règles, décisions professionnelles et secret professionnel)
	Arrive à l'heure et est prêt pour le début des stages
	Respecte les échéances exigées pour remettre ses travaux
	Respecte les règles, normes et procédures du département
	Maintient des efforts face aux difficultés rencontrées afin de réaliser la tâche à accomplir
Apparence professionnelle (facteur 5)	Agit sans tricher, sans tromper
	Porte un uniforme à manches courtes pour permettre une meilleure hygiène des mains afin d'éviter que le tissu vienne en contact avec les différentes surfaces de travail
	Porte un uniforme blanc ou de couleur pâle permettant ainsi de distinguer les taches de sang ou autre
	Enlève ses bagues, joncs, colliers, boucles d'oreilles pendantes, « piercing » et bracelets
	Porte un maquillage léger
	Est propre : ne dégage pas d'odeur corporelle, a les cheveux propres (les cheveux longs sont attachés et remontés si nécessaire), la barbe rasée de près, a les ongles courts, propres, sans vernis ni ajout d'ongles artificiels

**Tableau 5.1**

Les 11 attitudes, déterminées par l'analyse factorielle, regroupant les comportements qui y sont associés

Attitudes	Comportements
Autoévaluation (facteur #6)	Porte visiblement, sur son uniforme, un « porte-nom » (insigne) ou une carte d'identité où son nom et sa fonction sont indiqués
	Porte des chaussures fermées, à talons plats et munis de semelles antidérapantes
	Porte, seulement pendant les stages, un uniforme propre, sans taches, qui n'est pas froissé, qui permet de couvrir le corps adéquatement et qui est conforme aux exigences du milieu professionnel
	Dégage une odeur de propreté non parfumée
Communication (facteur #7)	Est capable de décrire ses points forts et ses points faibles
	Est capable de décrire ses apprentissages réalisés
	Utilise un langage non verbal courtois
	Utilise un langage approprié en tout temps
	Interagit avec différents types de clients
	Accueille le client avec sourire
Esprit d'équipe (facteur #8)	Fait valoir son point de vue en respectant les autres
	Vouvoie le client (sauf enfant et adolescent) à moins que le client lui demande de le tutoyer
	Est capable de recevoir, sans contestation, les commentaires et les recommandations des autres (enseignants, élèves...)
	Accepte, sans contestation, les consignes de l'enseignant à la réalisation d'une tâche
	Propose de l'aide à ses coéquipiers

**Tableau 5.1**

Les 11 attitudes, déterminées par l'analyse factorielle, regroupant les comportements qui y sont associés

Attitudes	Comportements
Confiance en soi (facteur #9)	Accepte les décisions prises en équipe même si son point de vue n'est pas retenu
	A le désir de travailler avec les autres
	Est capable de rétroaction face aux commentaires et aux recommandations
	Sait se dominer, se contrôler en gardant son calme
	Exécute ses tâches avec assurance
Organisation (facteur #10)	Peut accepter, supporter des périodes de stress
	Démontre de l'intérêt qui l'incite à s'engager activement dans son processus d'apprentissage
	Coordonne ses tâches et ses activités en vue d'accroître son efficacité
	Planifie les activités et les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche
Esprit d'analyse (facteur #11)	S'ajuste aisément à différentes situations imprévues
	Prend le temps d'écouter son interlocuteur
	Analyse et fait un choix lorsque la situation l'exige
	Identifie les solutions pertinentes en justifiant ses idées
	Est capable de reconnaître ses erreurs et d'apporter les correctifs nécessaires
	Émet un jugement professionnel faisant ressortir les qualités ou les corrections à apporter à un objet, à l'exécution d'une tâche ou à une situation impliquant des personnes
	Dégage l'essentiel d'une situation à partir de plusieurs éléments

**Tableau 5.1**

Les 11 attitudes, déterminées par l'analyse factorielle, regroupant les comportements qui y sont associés

Attitudes	Comportements
	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Transmet une information juste qui est conforme aux faits
	Donne toute l'information nécessaire aux clients afin que celui-ci puisse faire des choix
	Comprend le problème de l'autre
	Amorce de nouvelles activités en regard des objectifs à atteindre sans que cela lui soit demandé

## 5.2 Comparaison avec une analyse factorielle dans une recherche antérieure

### 5.2.1 Recherche de Howe et Ménard

Howe et Ménard (1993, p. 185-187), dans leur recherche sur les *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, ont effectué plusieurs analyses factorielles; parmi celles-ci, l'analyse factorielle des variables de compétences. Ce type d'analyse a révélé sept facteurs dont le facteur #1 qui portait l'étiquette « le contrôle des comportements ». Ce premier facteur caractérise spécifiquement les enseignants qui évaluent l'atteinte d'objectifs de savoir-faire et savoir-être. Ces enseignants sont aussi ceux qui ont le plus tendance à accorder des points pour la motivation, l'effort, la présence aux cours, la participation et les progrès réalisés pendant la session. Comme nous ne retrouvons qu'un seul facteur sur les variables compétences de savoir-être, il nous est difficile de vraiment faire une comparaison entre les analyses factorielles de notre recherche et celle de Howe et Ménard, puisque leur recherche n'identifie pas les attitudes retenues qui y sont évaluées par les enseignants.

Nous pouvons, par contre, comparer certains résultats de cette recherche à ceux de notre recherche. Howe et Ménard (1993, p. 154) proposaient, dans leur questionnaire à la question # 57, quelques choix de cibles de perfectionnement et de ressources en évaluation des apprentissages. Un des choix consistait à des activités de perfectionnement sur l'évaluation des attitudes; 40 % des 624 enseignants sollicités ont répondu qu'ils seraient intéressés à suivre ce perfectionnement. Les résultats de notre recherche démontrent que 145 enseignants, à la session de l'hiver 2008, soit 58,7 % des 247 enseignants sollicités n'avaient toujours pas suivi de journée de perfectionnement sur l'évaluation des attitudes (voir tableau 4.10, p. 69). Nous retrouvons aussi dans la recherche de Howe et Ménard (1993, p. 350-352), que 77 % des enseignants avaient répondu qu'ils étaient en « désaccord » (57 %) et « très en désaccord » (20%) à la question # 6p *Pratiquement impossible d'évaluer les attitudes*. Les enseignants ont répondu à 66 % à la question # 2g *Mes instruments d'évaluation visent la mesure des attitudes (savoir-être)*. Ces résultats démontrent que les enseignants évaluent des attitudes, mais cette recherche n'identifie pas quelles sont les attitudes évaluées.

Il aurait été très intéressant de comparer les attitudes évaluées par les enseignants sollicités dans cette recherche et les attitudes identifiées dans notre recherche. Nous aurions pu observer si les attitudes qui étaient évaluées en 1993 étaient les mêmes qui devraient être évaluées, quinze ans plus tard, en 2008.

### 5.3 Comparaison avec les attitudes retenues dans les recherches antérieures

#### 5.3.1 Recherche de Delisle et Cantin

Les objectifs de la recherche de Delisle et Cantin (1994, p. 19-20) étaient d'identifier les compétences professionnelles d'une éducatrice en services de garde, d'identifier les habiletés à développer par les étudiantes pour cheminer vers les compétences professionnelles, de préciser les comportements reliés aux habiletés attendues, de créer un système de notation qui favorisait l'objectivité et de vérifier la validité et la fidélité des grilles d'observation. Une fois les compétences spécifiques déterminées à chacun des stages, les habiletés professionnelles ont été, par la suite, identifiées à partir des grilles déjà élaborées du département. Ensuite, les indicateurs ont été définis pour permettre de mesurer la démonstration de ces savoir-faire et



de ces savoir-être. Ces indicateurs, en lien direct avec les habiletés, sont donc des comportements qui décrivent et permettent d'observer concrètement les habiletés (Delisle et Cantin, 1994, p. 30-32).

Nous avons donc fait un choix de rechercher dans la littérature des attitudes ou des comportements qui auraient été observés chez les étudiants lors de stages dans des programmes techniques. C'est la raison pour laquelle nous avons retenu la recherche de Delisle et Cantin qui nous semblait très pertinente pour notre analyse comparative. Pour notre objectif de comparer les attitudes retenues dans les recherches antérieures, ne seront retenues que les compétences professionnelles se rapprochant le plus des attitudes de notre recherche ainsi que les indicateurs qui semblent être les comportements observables de ces compétences professionnelles. Le tableau 5.2 présente la comparaison entre les compétences professionnelles identifiées par Delisle et Cantin (1994, Annexes V, VI et VII).

Nous constatons, suite à l'observation de ce tableau, que ne nous retrouvons que vingt-trois comportements, sur les cinquante-huit identifiés dans notre recherche, qui ressemblent aux indicateurs de la recherche de Delisle et Cantin (1994, Annexes V, VI et VII). Nous notons aussi que certains des comportements de notre recherche décrivent plusieurs compétences professionnelles de la recherche de Delisle et Cantin. Par exemple, le comportement « s'ajuste aisément à différentes situations imprévues », identifié dans notre recherche et en lien avec la compétence « organisation », est jumelée avec l'indicateur « s'adapte aux situations imprévues » de la recherche de Delisle et Cantin. Par contre, l'attitude « organisation », identifiée dans notre recherche, est souvent jumelée à plusieurs compétences professionnelles de la recherche Delisle et Cantin : « encadrement », « observer/décoder/évaluer » et « gérer un programme éducatif ». Un autre exemple, nous pouvons aussi observer le même constat avec l'attitude de notre recherche « l'esprit d'analyse » qui est jumelée avec plusieurs « compétences professionnelles » de la recherche de Delisle et Cantin (voir tableau 5.2).

Nous observons aussi qu'il y a souvent deux attitudes ou plus de notre recherche qui sont comparées à la même compétence professionnelle de la recherche de Delisle et Cantin

(voir tableau 5.2). Exemple : Les attitudes dans notre recherche « communication », « esprit d'analyse » et « confiance en soi » ont été comparées à la compétence professionnelle « communiquer avec les enfants » de la recherche de Delisle et Cantin. Nous remarquons ce même constat dans presque chacune des compétences professionnelles.

Par contre, nous n'avons pu identifier aucun comportement de notre recherche qui pourrait être comparé avec les indicateurs suivants : « démontre un bon sens de l'humour », « cherche à en savoir davantage sur son travail d'éducatrice (curieuse, intéressée) » et « collabore avec l'éducatrice en proposant ses connaissances et ses ressources ». Cette absence de comportement pour certains de nos indicateurs nous permettrait-elle de constater une différence entre les compétences professionnelles attendues chez la future éducatrice en services de garde et les attitudes attendues chez les élèves en techniques de santé avec stages et clients?

**Tableau 5.2**

Les compétences professionnelles et les indicateurs identifiés par Delisle et Cantin (1994) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Delisle et Cantin		Notre recherche	
Compétences professionnelles	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Encadrement	S'adapte aux situations imprévues	Organisation	S'ajuste aisément à différentes situations imprévues
	Conserve son calme dans différentes situations	Esprit d'équipe	Sait se dominer, se contrôler en gardant son calme
	Organise le temps et l'espace pour faciliter le fonctionnement	Organisation	Coordonne ses tâches et ses activités en vue d'accroître son efficacité
	Intervient calmement lors de situations problématiques	Organisation	S'ajuste aisément à différentes situations imprévues
	Crée des situations d'entraide et encourage la collaboration	Esprit d'équipe	Propose de l'aide à ses coéquipiers
Communiquer avec les enfants	Utilise un français parlé correct	Communication	Utilise un langage approprié en tout temps
	Attentive et sensible aux propos des enfants (active dans son écoute)	Esprit d'analyse	Prend le temps d'écouter son interlocuteur
	Démontre de l'intérêt aux idées des enfants	Esprit d'analyse	Prend le temps d'écouter son interlocuteur

**Tableau 5.2**

Les compétences professionnelles et les indicateurs identifiés par Delisle et Cantin (1994) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Delisle et Cantin		Notre recherche	
Compétences professionnelles	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Se développer professionnellement (stage I)	Démontre un véritable intérêt aux préoccupations et au vécu des enfants (stage III)	Esprit d'analyse	Comprend le problème de l'autre
	Démontre un bon sens de l'humour		
	Cherche à en savoir davantage sur son travail d'éducatrice (curieuse, intéressée)		
	Demande des avis sur ses interventions	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	S'efforce à s'ajuster aux commentaires qui lui sont faits	Esprit d'équipe	Est capable de rétroaction face aux commentaires et aux recommandations
	Communique ses idées, ses points de vue en lien avec le travail auprès des enfants	Communication	Fait valoir son point de vue en respectant les autres
	Reconnaît ses forces dans l'ensemble de son stage	Autoévaluation	Est capable de décrire ses points forts et ses points faibles

**Tableau 5.2**

Les compétences professionnelles et les indicateurs identifiés par Delisle et Cantin (1994) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Delisle et Cantin		Notre recherche	
Compétences professionnelles	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Se développer professionnellement (stage II)	Reconnaît ses difficultés dans l'ensemble de son stage	Autoévaluation	Est capable de décrire ses points forts et ses points faibles
	Est motivée et impliquée dans l'exercice de son travail	Confiance en soi	Démontre de l'intérêt qui l'incite à s'engager activement dans son processus d'apprentissage
	Questionne, demande conseils et aide pour améliorer son action éducative	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Se documente, fait des recherches lorsqu'elle désire connaître davantage un sujet	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Prend des moyens concrets et pertinents en vue de s'améliorer	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Communique aux personnes ressources ses sentiments, ses malaises face à telles ou telles situations	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même

**Tableau 5.2**

Les compétences professionnelles et les indicateurs identifiés par Delisle et Cantin (1994) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Delisle et Cantin		Notre recherche	
Compétences professionnelles	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Se développer professionnellement (stage III)	Requiert de l'aide rapidement lorsque la situation le nécessite	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Identifie avec justesse les forces et les difficultés de ses interventions	Autoévaluation	Est capable de décrire ses points forts et ses points faibles
	S'interroge et échange avec les intervenants sur ses actions pédagogiques pour mieux connaître ses forces et ses difficultés	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
		Autoévaluation	Est capable de décrire ses points forts et ses points faibles
	Cherche de manière autonome les ressources pour améliorer ses compétences de travail	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Expérimente à nouveau certaines situations ou actions en vue de s'améliorer	Esprit d'analyse	Amorce de nouvelles activités en regard des objectifs à atteindre sans que cela lui soit demandé

**Tableau 5.2**

Les compétences professionnelles et les indicateurs identifiés par Delisle et Cantin (1994) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Delisle et Cantin		Notre recherche	
Compétences professionnelles	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Démontrer un sens de l'initiative	Ajuste ses comportements en fonction des commentaires des adultes et des enfants	Esprit d'équipe	Est capable de rétroaction face aux commentaires et aux rétroactions
	Entreprennent elle-même des activités (de jeux, de routine, de transition, de groupe, etc.)	Esprit d'analyse	Amorce de nouvelles activités en regard des objectifs à atteindre sans que cela lui soit demandé
	Entreprennent des tâches sans qu'on lui demande	Esprit d'analyse	Amorce de nouvelles activités en regard des objectifs à atteindre sans que cela lui soit demandé
	Effectue ses prises en charge de façon autonome	Esprit d'analyse	Amorce de nouvelles activités en regard des objectifs à atteindre sans que cela lui soit demandé
Établir des relations professionnelles (stage I)	S'approche des parents, leur adresse la parole	Communication	Interagit avec différents types de clients
	Se joint aux membres du personnel, engage la conversation, échange, etc.	Esprit d'équipe	A le désir de travailler avec les autres

**Tableau 5.2**

Les compétences professionnelles et les indicateurs identifiés par Delisle et Cantin (1994) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Delisle et Cantin		Notre recherche	
Compétences professionnelles	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Établir des relations professionnelles de collaboration (stage II)	Discute et échange avec l'éducatrice au sujet des tâches et des activités prévues	Organisation	Planifie les activités et les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche
	Prépare minutieusement ses moments de prise en charge avec la collaboration de l'éducatrice-guide	Organisation	Planifie les activités et les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche
	Collabore avec l'éducatrice en proposant ses connaissances et ses ressources		
	Sollicite la collaboration des intervenants pour réaliser son projet d'action	Esprit d'équipe	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
Établir un environnement sain et sécuritaire	Exprime son opinion avec tact et diplomatie	Communication	Fait valoir son point de vue en respectant les autres
	Organise et prépare l'environnement et le matériel, de façon à créer un climat de bien-être	Organisation	Planifie les activités et les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche



**Tableau 5.2**

Les compétences professionnelles et les indicateurs identifiés par Delisle et Cantin (1994) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Delisle et Cantin		Notre recherche	
Compétences professionnelles	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Observer/décoder/évaluer	Réagit adéquatement aux messages non-verbaux	Communication	Utilise un langage non-verbal courtois
		Esprit d'équipe	Sait se dominer, se contrôler en gardant son calme
	Est alerte à ce qui se passe autour d'elle, réagit efficacement au moment opportun	Esprit d'analyse	Analyse et fait un choix lorsque la situation l'exige
Gérer un programme éducatif		Organisation	S'ajuste aisément à différentes situations imprévues
	Choisit le matériel et autres ressources pédagogiques en rapport avec ses objectifs	Organisation	Planifie les activités et les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche
	Prévoit et organise adéquatement le déroulement de ses prises en charge	Organisation	Planifie les activités et les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche
	Modifie une situation pédagogique en cours de route pour l'adapter aux besoins des enfants	Organisation	S'ajuste aisément à différentes situations imprévues

**Tableau 5.2**

Les compétences professionnelles et les indicateurs identifiés par Delisle et Cantin (1994) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Delisle et Cantin		Notre recherche	
Compétences professionnelles	Indicateurs	Attitudes	Comportements
	Planifie de façon détaillée et complète	Organisation	Planifie les activités et les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche
	Organise et prépare l'environnement et le matériel en vue du déroulement efficace des situations pédagogiques	Organisation	Coordonne ses tâches et ses activités en vue d'accroître son efficacité
	Analyse adéquatement les situations vécues	Esprit d'analyse	Analyse et fait un choix lorsque la situation l'exige
	Ajuste ses planifications en fonction de son analyse et des commentaires reçus	Esprit d'analyse	Analyse et fait un choix lorsque la situation l'exige
Soutenir les parents dans l'éducation de leurs enfants	Évite de blâmer, critiquer ou juger les parents	Respect des autres	Respecte les valeurs, les croyances des autres
Faire preuve d'engagement professionnel	Assume les responsabilités qui lui sont confiées avec autonomie et efficacité	Confiance en soi	Exécute ses tâches avec assurance
	Apporte une attention, un soin particulier à exécuter son travail	Rigueur	Porte une attention particulière à chaque détail à l'intérieur d'un travail à effectuer

**Tableau 5.2**

Les compétences professionnelles et les indicateurs identifiés par Delisle et Cantin (1994) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Delisle et Cantin		Notre recherche	
Compétences professionnelles	Indicateurs	Attitudes	Comportements
	Démontre de l'intérêt et de la motivation à réaliser son projet d'action	Confiance en soi	Démontre de l'intérêt qui l'incite à s'engager activement dans son processus d'apprentissage
	Coordonne la réalisation du projet d'action de façon efficace	Organisation	Coordonne ses tâches et ses activités en vue d'accroître son efficacité
	Fait preuve de persévérance	Professionnalisme	Maintient des efforts face aux difficultés rencontrées afin de réaliser la tâche à accomplir
	Participe activement aux activités du milieu	Esprit d'équipe	A le désir de travailler avec les autres
	Respecte les règles de base en matière d'éthique	Professionnalisme	Respecte les règles, les normes et procédures du département

### 5.3.2 Recherche de Grisé et Trottier

Il était important pour Grisé et Trottier (2002, p. 38) d'identifier clairement et justement les habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif liées directement aux exigences de la profession. Ces auteurs ont donc identifié, dans leur recherche, onze habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif afin de déterminer ce qui devait être enseigné et évalué ainsi que des comportements attendus et les indicateurs s'y rattachant.

Pour notre objectif de comparer les attitudes retenues dans les recherches antérieures, ne seront retenues que les habiletés d'ordre socioaffectif se rapprochant le plus des *savoir-être* ainsi que les indicateurs qui semblent être les comportements observables de ces habiletés socioaffectives. Le tableau 5.3 permet de comparer les habiletés d'ordre socioaffectifs identifiées par Grisé et Trottier (2002, p. 145-148) et les attitudes identifiées dans notre recherche.

Nous constatons, suite à la comparaison présentée au tableau 5.3, qu'il y a un peu plus de ressemblance entre nos comportements et les indicateurs de la recherche de Grisé et Trottier. Cette comparaison nous indique que trente-deux comportements, sur les cinquante-huit identifiés dans notre recherche, sont similaires aux indicateurs de la recherche de Grisé et Trottier (2002, p. 145-148). Dans ce tableau de comparaison, nous observons aussi qu'il y a souvent deux attitudes ou plus de notre recherche qui sont comparées à la même habileté d'ordre socioaffectif de la recherche de Grisé et Trottier (voir tableau 5.3). Exemple : les attitudes de notre recherche « autoévaluation », « esprit d'analyse » et « esprit d'équipe » ont été comparées à l'habileté « ouverture à l'expérience » de la recherche de Grisé et Trottier. Nous remarquons ce même constat dans presque chacune des habiletés d'ordre socioaffectif.

Par contre, nous observons que seule l'habileté d'ordre socioaffectif « engagement éthique » est très similaire à l'attitude « professionnalisme » de notre recherche, puisque nous y retrouvons regroupés, sous ces thèmes, un ensemble de valeurs et de devoirs professionnels. L'habileté socioaffective « acceptation de l'autre » peut très bien se comparer à notre attitude

« respect des autres » même si nous retrouvons une deuxième attitude qui est la « communication ».

De même que dans le tableau de comparaison de Delisle et Cantin (voir tableau 5.2), nous n'avons pu identifier aucun comportement de notre recherche pour les comparer avec certains indicateurs, tels que « connaître et utiliser ses propres ressources », « exprime ses opinions personnellement » et « se rendre disponible en dehors des heures de travail » puisque ces comportements n'ont pas été retenus dans cette recherche. Nous n'avons pu trouver des comportements qui nous permettraient d'observer objectivement les indicateurs suivants de la recherche de Grisé et Trottier : « être chaleureux », « faire preuve de réconfort » et « faire preuve de doigté ».

**Tableau 5.3**

Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Grisé et Trottier		Notre recherche	
Habiletés	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Ouverture à l'expérience	Avouer ses difficultés	Autoévaluation	Est capable de décrire ses points forts et ses points faibles
	Connaître ses limites	Autoévaluation	Est capable de décrire ses points forts et ses points faibles
	Être capable de bien percevoir la situation	Esprit d'analyse	Dégage l'essentiel d'une situation à partir de plusieurs éléments
	Être capable de verbaliser ce qui se passe	Esprit d'analyse	Dégage l'essentiel d'une situation à partir de plusieurs éléments
	Être capable de s'autoévaluer justement	Autoévaluation	Est capable de décrire ses points forts et ses points faibles
	Aller chercher l'information pour mieux comprendre	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Être ouvert à la critique	Esprit d'équipe	Est capable de recevoir, sans contestation, les commentaires et les recommandations des autres

**Tableau 5.3**

Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Grisé et Trottier		Notre recherche	
Habiletés	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Prise en charge personnelle	Écouter avec intérêt l'opinion des autres	Esprit d'analyse	Prend le temps d'écouter son interlocuteur
	Être capable de parler de nos <i>feelings</i> par rapport à la clientèle	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Prendre plaisir à travailler avec les gens	Esprit d'équipe	A le désir de travailler avec les autres
	Être responsable	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Devenir capable d'évaluer son action	Autoévaluation	Est capable de décrire ses points forts et ses points faibles
	Accepter les conséquences de ses actes	Esprit d'analyse	Est capable de reconnaître ses erreurs et d'apporter les correctifs nécessaires
	Aller chercher les connaissances nécessaires pour mieux intervenir	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même

**Tableau 5.3**

Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Grisé et Trottier		Notre recherche	
Habiletés	Indicateurs	Attitudes	Comportements
	Préciser son champ d'intérêt et s'y engager	Confiance en soi	Démontre de l'intérêt qui l'incite à s'engager activement dans son processus d'apprentissage
	Connaître et utiliser ses propres ressources		
	Exprimer ses opinions personnellement		
	Apprendre à analyser son action	Esprit d'analyse	Analyse et fait un choix lorsque la situation l'exige
	Apporter son point de vue	Communication	Fait valoir son point de vue en respectant les autres
	Être capable de s'auto-organiser	Organisation	Planifie les activités et les ressources nécessaires à la réalisation d'une tâche
	Faire preuve d'initiative	Esprit d'analyse	Amorce de nouvelles activités en regard des objectifs à atteindre sans que cela lui soit demandé



**Tableau 5.3**

Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Grisé et Trottier		Notre recherche	
Habiletés	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Recours à l'environnement	Utiliser l'expérience acquise par les autres membres de l'équipe	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Aller chercher du support dans les situations difficiles	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Connaître l'éventail des ressources disponibles	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Aller chercher des connaissances auprès de spécialistes pour mieux intervenir	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Aller chercher des connaissances cliniques	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Développer la capacité de récupérer suite à des difficultés	Confiance en soi	Peut accepter, supporter des périodes de stress
	Aller chercher auprès de l'autre l'objectivité nécessaire	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même

**Tableau 5.3**

Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Grisé et Trottier		Notre recherche	
Habiletés	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Relation interpersonnelle	Être capable de s'intégrer à un milieu de travail	Esprit d'équipe	A le désir de travailler avec les autres
	Développer une bonne relation avec l'autre	Communication	Interagit avec différents types de clients
	Favoriser le dialogue	Communication	Interagit avec différents types de clients
	Être capable d'établir une relation respectueuse	Communication	Interagit avec différents types de clients
	Donner du <i>feedback</i> et être capable d'en recevoir	Esprit d'équipe	Est capable de rétroaction face aux commentaires et aux recommandations
	Être empathique	Esprit d'analyse	Comprend le problème de l'autre
	Être capable d'échanger avec des gens qui ont un autre avis	Esprit d'équipe	Accepte les décisions prises en équipe même si son point de vue n'est pas retenu
	Développer une bonne relation avec l'équipe	Communication	Interagit avec différents types de clients
	Savoir émettre son opinion en équipe de travail	Communication	Fait valoir son point de vue en respectant les autres

**Tableau 5.3**

Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Grisé et Trottier		Notre recherche	
Habiletés	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Acceptation de l'autre	Faire valoir son point de vue avec une équipe disciplinaire	Communication	Fait valoir son point de vue en respectant les autres
	Être respectueux	Communication	Utilise un langage non verbal courtois
			Utilise un langage approprié en tout temps
			Vouvoie le client à moins que le client lui demande de le tutoyer
	Prendre l'autre comme il est	Respect des autres	Respecte les différentes ethnies
			Respecte les personnes souffrant d'handicap physique
	Accepter les différences	Respect des autres	Respecte les personnes souffrant de troubles mentaux
			Respecte les différentes ethnies
			Respecte les personnes souffrant d'handicap physique

**Tableau 5.3**

Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Grisé et Trottier		Notre recherche	
Habiletés	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Adaptation personnelle			Respecte les personnes souffrant de troubles mentaux
	Accepter les orientations sexuelles, religieuses et autres de l'individu	Respect des autres	Respecte les orientations sexuelles et religieuses des autres
	Accepter les valeurs de l'autre	Respect des autres	Respecte les valeurs, les croyances des autres
	S'adapter à l'équipe de travail	Esprit d'équipe	A le désir de travailler avec les autres
	Être capable de se réajuster	Organisation	S'ajuste aisément à différentes situations imprévues
	Savoir dire les choses sans critiquer	Communication	Fait valoir son point de vue en respectant les autres
	S'ajuster en fonction des besoins de la clientèle	Organisation	S'ajuste aisément à différentes situations imprévues
	Adapter son intervention en fonction des besoins du client	Organisation	S'ajuste aisément à différentes situation imprévues
	Adapter son intervention en fonction des circonstances	Organisation	S'ajuste aisément à différentes situation imprévues

**Tableau 5.3**

Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Grisé et Trottier		Notre recherche	
Habiletés	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Réaction socioaffective	Adapter son discours à la capacité de compréhension de l'autre	Esprit d'analyse	Prend le temps d'écouter son interlocuteur
	Être capable de faire face à l'inconnu	Organisation	S'ajuste aisément à différentes situations impévues
	Être capable de composer avec des situations imprévisibles	Organisation	S'ajuste aisément à différentes situation impévues
	Faire preuve de souplesse	Organisation	S'ajuste aisément à différentes situations impévues
	Être capable de travailler avec différentes clientèles	Esprit d'équipe	A le désir de travailler avec les autres
	Trouver des solutions créatives à une situation	Esprit d'analyse	Analyse et fait un choix lorsque la situation l'exige
	Apporter des changements dans ses actions lorsque nécessaire	Esprit d'analyse	Analyse et fait un choix lorsque la situation l'exige
Réaction socioaffective	Être authentique (pas de façade)	Professionnalisme	Agit sans tricher, sans tromper

**Tableau 5.3**

Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Grisé et Trottier		Notre recherche	
Habiletés	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Prise en charge professionnelle	Être chaleureux	Communication	Utilise un langage non verbal courtois  Utilise un langage approprié en tout temps  Vouvoie le client à moins que le client lui demande de le tutoyer
	Faire preuve de réconfort		
	Faire preuve de doigté		
	Être respectueux		
Engagement dans le milieu	Aimer la clientèle	Esprit d'équipe	A le désir de travailler avec les autres
	Identifier ce qui est à privilégier dans une intervention	Esprit d'analyse	Analyse et fait un choix lorsque la situation l'exige
	Se rendre disponible en dehors des heures de travail		

**Tableau 5.3**

Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Grisé et Trottier		Notre recherche	
Habiletés	Indicateurs	Attitudes	Comportements
	Faire sa part de travail dans le groupe	Esprit d'équipe	Propose de l'aide à ses coéquipiers
	Démontrer une capacité de collaboration et d'entraide	Esprit d'équipe	Propose de l'aide à ses coéquipiers
	Être capable d'assumer des responsabilités	Esprit d'analyse	Va chercher du support au besoin (ressources matérielles, humaines...) par lui-même
	Démontrer une capacité de coopérer	Esprit d'équipe	Propose de l'aide à ses coéquipiers
	Démontrer une capacité d'entraide	Esprit d'équipe	Propose de l'aide à ses coéquipiers
	Être débrouillard	Rigueur	Est ingénieux : il exécute la tâche avec efficacité en utilisant toutes les ressources
	Avoir de l'initiative	Esprit d'analyse	Amorce de nouvelles activités en regard des objectifs à atteindre sans que cela lui soit demandé
	Savoir réagir rapidement	Organisation	S'ajuste aisément à différentes situations imprévues

**Tableau 5.3**

Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Grisé et Trottier		Notre recherche	
Habiletés	Indicateurs	Attitudes	Comportements
Engagement axiologique	Être capable d'organisation	Organisation	Planifie les activités et les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche
	Se sentir responsable de la qualité de son travail	Rigueur	Se préoccupe de la qualité de la tâche à effectuer ou du produit à livrer
Engagement éthique	Être capable d'argumenter sur ses valeurs	Communication	Fait valoir son point de vue en respectant les autres
	Respecter la confidentialité	Professionnalisme	Respecter le code déontologique (règles, décisions professionnelles et secret professionnel)
	Respecter la clientèle		
	Faire preuve d'éthique avec ses collègues	Professionnalisme	Respecter le code déontologique (règles, décisions professionnelles et secret professionnel)
	Respecter les intervenants des autres disciplines	Professionnalisme	Respecter le code déontologique (règles, décisions professionnelles et secret professionnel)



**Tableau 5.3**

Les habiletés d'ordre socioaffectif et les indicateurs identifiés par Grisé et Trottier (2002) et les attitudes et comportements identifiés dans notre recherche

Grisé et Trottier		Notre recherche	
Habiletés	Indicateurs	Attitudes	Comportements
	Respecter les règles de la maison	Professionnalisme	Respecter les règles, normes et procédures du département
	Intégrer dans ses comportements, les règles et normes du milieu	Professionnalisme	Respecter le code déontologique (règles, décisions professionnelles et secret professionnel)

#### 5.4 Limites de cette recherche

La valeur de cette recherche tient surtout du nombre d'enseignants qui ont généreusement pris un temps précieux pour répondre à notre questionnaire. La collecte des données ainsi que l'analyse des résultats ont permis d'identifier les attitudes et les comportements qui devraient être évalués en stage, selon les enseignants, et nous faire constater l'importance qu'est l'évaluation des attitudes pour les enseignants qui ont participé à notre recherche. Cette recherche, par le taux de participation des enseignants (48,9 %), a largement dépassé nos attentes et les résultats confirment les rumeurs, entendues dans les corridors des collèges, que l'évaluation des attitudes en stage au collégial est vraiment un sujet très pertinent et d'actualité. Malgré la très grande satisfaction de la chercheuse, il est quand même important de dénoncer certaines limites de cette recherche.

##### 5.4.1 Limites des analyses factorielles

La recension des écrits, la prévalidation et la validation du questionnaire ont permis d'identifier vingt-quatre attitudes et cinquante-neuf comportements. Ceux-ci ont été regroupés sous des attitudes qui nous semblaient très appropriées et les associations « attitudes et leurs comportements » avaient beaucoup de sens pour nous. Nous trouvions que les comportements associés aux attitudes « autonomie », « capacité de prendre des décisions », « courtoisie », « débrouillardise », « empathie », « maîtrise de soi » et « ouverture aux commentaires » étaient très appropriés et décrivaient ces attitudes (voir tableau 4.11, p. 71).

Au terme de l'analyse des résultats, l'analyse factorielle nous a permis de regrouper dix attitudes rassemblant cinquante-huit comportements que les enseignants aimeraient évaluer en stage. La variable #40 « exécute sans surveillance, selon les attentes du stage, des tâches, des projets ou des activités » n'a pas été retenue par l'analyse factorielle. Pour nous, cette variable semblait bien décrire l'attitude « autonomie » et nous permettre de l'observer en stage. Nous avons été grandement surprise de constater, suite à l'analyse factorielle, que les

comportements « est capable de recevoir, sans contestation, les commentaires et les recommandations des autres (enseignants, élèves...) », « accepte, sans contestation les consignes de l'enseignant à la réalisation d'une tâche » et « est capable de rétroaction face aux commentaires et aux recommandations » aient été regroupés sous le facteur « esprit d'équipe ». Nous étions convaincue, au début de la recherche, qu'ils identifiaient très bien l'attitude « ouverture aux commentaires ». Le même constat est observé avec le facteur « esprit d'analyse », qui regroupe les comportements qui nous semblaient bien associés à l'attitude « empathie » : « comprend le problème de l'autre » et « prend le temps d'écouter son interlocuteur » (voir tableau 4.11, p. 71). Un doute subsiste donc dans l'esprit de la chercheuse au sujet des facteurs « esprit d'équipe » et « esprit d'analyse ».

Une autre limite de la recherche découle du fait que l'analyse factorielle ait été effectuée avec un nombre très limité de variables; certaines attitudes ne comportaient qu'un seul comportement. Par exemple, les attitudes « confiance en soi », « débrouillardise », « esprit de synthèse », « motivation », « persévérance » et « polyvalence » n'ont qu'un seul comportement en lien avec l'attitude (voir Annexe C, p. 155-163). Les résultats des analyses factorielles auraient-ils été différents si nous avions eu plusieurs comportements identifiant ces attitudes? Avoir eu plusieurs comportements décrivant une même attitude, nous auraient-ils permis de confirmer notre liste d'attitudes / comportements du début de la recherche?

Pour rester cohérente avec notre recherche, la recension des écrits a surtout été faite dans des programmes de technique de la santé au collégial. Nous avons dirigé la revue de littérature sur les attitudes attendues pendant la formation dans le domaine de la santé et des compétences professionnelles demandées sur le marché du travail. Nous nous sommes donc éloignée d'une belle piste de recherche en ne tenant pas compte, pendant la recension des écrits, des résultats de la recherche de Delisle et Cantin (1994, Annexes V, VI, VII) en Techniques d'éducation en services de garde. Humblement, nous devons donc reconnaître un manque au niveau de la perspicacité à déceler les ressources empiriques à notre recherche.

## CONCLUSION

Cette recherche avait comme objectifs spécifiques d'identifier les attitudes et les comportements les décrivant qui devraient être évalués en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients. Ces objectifs ont été atteints suite à l'analyse des résultats obtenus à l'aide de notre questionnaire de recherche. Ce questionnaire, prévalidé par un groupe d'experts et validé par un échantillon d'enseignants de deux programmes techniques de la santé avec stages et clients, a été distribué, au printemps 2008, auprès de 505 enseignants de 23 départements techniques de santé avec stages clients dans 12 cégeps de Montréal et de sa région. La collecte des questionnaires s'est ensuite déroulée en mai et juin 2008. Notre taux de participation à cette recherche a été de 48,9 %, soit 247 des 505 enseignants sollicités ont accepté généreusement de répondre à notre questionnaire.

Cette recherche avait aussi pour but de proposer une solution pertinente à ce problème, qu'est l'évaluation des attitudes en stage. Une très grande majorité des enseignants aimeraient évaluer les attitudes en stage au collégial, mais de quelle façon devraient-ils s'y prendre? Depuis quelques années, l'évaluation des attitudes est un sujet en plein questionnement au collégial, surtout dans les programmes techniques de la santé avec stages et clients. Pendant sa formation, l'élève est initié à la réalité de sa future vie professionnelle en vivant des expériences concrètes et en posant des gestes propres à la profession. L'évaluation en stage a toujours été un très grand défi pour les enseignants, mais l'évaluation des attitudes en est encore un plus grand, puisqu'il est difficile de les identifier et de les décrire.

Nous savons que l'évaluation des apprentissages est considérée comme étant une tâche aussi importante que l'enseignement et que les enseignants se sentent démunis lorsque vient le temps d'évaluer les apprentissages. Ils se sentent encore plus dépourvus face à cette tâche très complexe qu'est l'évaluation des attitudes à cause de la rareté des outils pour les évaluer en

stage. Cette problématique nous a donc dirigée vers notre question de recherche, présentée au premier chapitre :

*Des questionnements et des hésitations apparaissent lorsqu'il est question d'évaluer des attitudes, des habiletés socioaffectives, des savoir-être ou des comportements en stage. Comment pourrions-nous évaluer le plus objectivement possible les attitudes en milieu de stage au collégial?*

Suite à la recension des écrits, qui démontrait que la littérature était très pauvre sur ce sujet, l'idée d'élaborer un instrument de mesure pour évaluer les attitudes en stage nous semblait donc un sujet très approprié pour cette recherche. Un sujet très pertinent pour répondre au besoin des enseignants, mais quelles seraient donc les attitudes à évaluer? Sur quelle base s'appuyer pour élaborer un instrument de mesure, si nous ne savons pas quelles sont les attitudes à évaluer? Afin de répondre à cette question, notre projet de recherche a ainsi visé l'atteinte de deux objectifs spécifiques suivants :

1. Identifier les attitudes à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients;
2. Identifier, en lien avec chacune de ces attitudes, les comportements à évaluer en stage au collégial dans des programmes techniques de la santé avec stages et clients.

En cohérence avec notre problématique, la recension des écrits sur l'évaluation des attitudes et nos objectifs de recherche, nous avons choisi une méthodologie de nature quantitative. Nous avons élaboré un questionnaire qui a été prévalidé, en février 2008, auprès de cinq experts dans le domaine de la mesure et de l'évaluation pour être ensuite validé, en mars 2008, par un échantillon de 32 enseignants de deux programmes techniques de la santé. Du 31 mars au 8 mai 2008, ce questionnaire validé a été administré à 505 enseignants de 23 départements de techniques de santé avec stages et clients dans 12 cégeps de Montréal et de sa région. La collecte des questionnaires s'est ensuite déroulée du 5 mai au 18 juin 2008.

Nous avons privilégié le contact humain pour la distribution et la collecte des questionnaires, créant ainsi des échanges très intéressants avec les répondants sur l'évaluation des attitudes. Sur place, en discutant avec les coordonnateurs des départements, qui ont été les personnes ressources pour la distribution des questionnaires, nous avons compris que nous touchions un grand besoin avec cette recherche. Nous ne croyons pas que nous aurions pu atteindre ce taux de participation 48,9% si nous avions envoyé notre questionnaire par courriel.

Les résultats obtenus et présentés, au chapitre quatre, nous ont permis de démontrer l'atteinte de nos deux objectifs, qui étaient d'identifier les attitudes et les comportements qui devraient être évalués en stage. La très grande majorité des enseignants sont « très en accord » et « en accord » pour évaluer les 24 attitudes et les 59 comportements qui y sont associés. Les analyses factorielles effectuées, au cinquième chapitre, nous ont permis de réduire le grand nombre de variables d'attitudes et de comportements, corrélées entre elles, afin de les regrouper sous un nombre plus restreint, en les concentrant sous un même facteur.

L'auteure se permet donc de conclure que les objectifs de cette recherche, qui étaient d'identifier les attitudes et les comportements que les enseignants aimeraient évaluer en stage au collégial, sont atteints. De plus, l'analyse factorielle nous a aussi permis d'assembler les comportements, qui semblaient mesurer la même chose, sous un même facteur. Nous avons maintenant 10 attitudes, au lieu des 24 attitudes identifiées du début de la recherche, qui regroupent 58 des 59 comportements. La variable #40 « exécute sans surveillance, selon les attentes du stage, des tâches, des projets ou des activités » n'a pas été retenue lors de l'analyse factorielle, puisque cette variable présentait un coefficient de saturation près de 0,38. Dans l'interprétation des facteurs, nous ne tenions compte que des variables ayant un coefficient supérieur à 0,40.

Malgré les résultats satisfaisants que nous avons obtenus, nous avons constaté certaines limites dans cette recherche. Nous avons identifié 24 attitudes qui regroupaient les 59 comportements qui nous semblaient les plus harmonieux et pertinents pour bien décrire l'attitude correspondante. Au moment de l'expérimentation, plusieurs associations « attitudes / comportements » avaient beaucoup de sens pour nous, mais l'analyse factorielle

a regroupé ces comportements sous 10 facteurs qui semblent très pertinents à part les facteurs « esprit d'équipe » et « esprit d'analyse ». Un doute subsiste donc dans l'esprit de la chercheuse. Notre hésitation face aux résultats de l'analyse factorielle pour ces deux facteurs nous permet de croire qu'il serait pertinent qu'une autre recherche puisse confirmer la validité de ces résultats.

Enfin, plusieurs types de recherches pourraient prolonger celle-ci, car les résultats de notre recherche ouvrent plusieurs pistes de recherches futures. Il serait aussi intéressant de vérifier auprès des enseignants, à l'aide d'une méthodologie de type quantitative (questionnaire de recherche) ou de type qualitative (entretien, groupe de discussion), leur intérêt pour le type de grille d'observation ou le type de portfolio ou autres instruments de mesure qu'ils préféreraient utiliser pour l'évaluation des attitudes en stage. Une recherche-action pourrait amener des chercheurs vers l'élaboration d'un instrument d'évaluation des attitudes en stage et l'expérimentation de cet instrument sur le terrain auprès des enseignants des programmes techniques de la santé avec stages et clients.

Cette recherche nous a permis d'identifier les attitudes que les enseignants souhaitent évaluer, mais est-ce qu'ils les enseignent et comment les enseignent-ils? Un principe important de l'évaluation des apprentissages est que celle-ci doit être fidèle au contenu enseigné et être équivalente pour un même cours partagé par des enseignants différents. Si nous voulons évaluer des attitudes, il faudrait s'assurer qu'elles fassent partie du programme d'études et que les activités d'apprentissage définies dans le cours permettent aux étudiants de les développer. Par exemple, un département pourrait identifier, à partir des attitudes définies dans le programme d'études et attendues chez l'étudiant à la fin de sa formation, quelles seraient les attitudes qui seraient enseignées et évaluées en première année, en deuxième année et en troisième année pour les programmes techniques.

Finalement, les résultats de cette recherche pourraient être transférés à d'autres programmes du collégial. Il serait intéressant, avec une méthodologie de type quantitative, de vérifier auprès des enseignants, si les attitudes attendues chez les élèves en stage dans les programmes techniques de la santé seraient les mêmes chez les élèves de différents

programmes techniques, par exemple : Techniques d'éducation à l'enfance, Techniques de l'informatique, Techniques d'intégration multimédia, Techniques de théâtre-production, etc. Quelles sont les attitudes attendues dans les programmes préuniversitaires (Sciences de la nature, Sciences humaines, Arts et lettres, etc.) et dans les programmes universitaires (Sciences de l'éducation, Sciences infirmières, Sciences humaines, etc.)? Et les étudiants, qu'en pensent-ils de l'évaluation des attitudes? Un questionnaire et des entretiens nous permettraient peut-être de cibler une problématique qui deviendrait une piste intéressante à suivre.